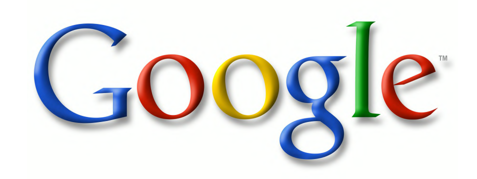




LETTRES
SUR LA PÉDAGOGIE

LETTRES

SUR

LA PÉDAGOGIE

RÉSUMÉ DU COURS DE L'HOTEL DE VILLE

(Mairie du IIIe Arrondissement).

PAR

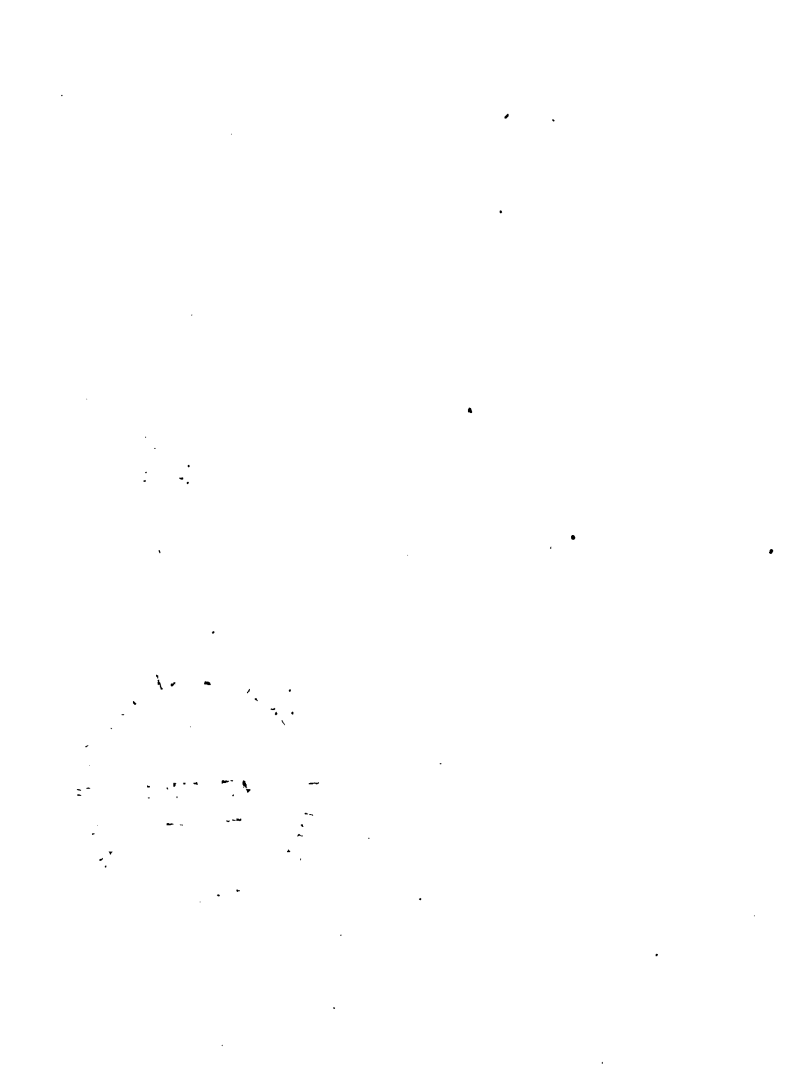
Félix CADET

AGRÉGÉ DES CLASSES SUPÉRIEURES
DÉLÉGUÉ DANS LES FONCTIONS
D'INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1882



LETTRES
SUR LA PÉDAGOGIE

RESUMÉ DU COURS DE L'HOTEL-DE-VILLE

(Mairie du IIIe arrondissement.)

LETTRE PREMIÈRE

***A M. Hippolyte Cocheris, inspecteur général de l'enseignement primaire, directeur de la* Revue pédagogique.**

Mon cher ami,

Vous m'invitez fort gracieusement à vous donner, pour les lecteurs de la *Revue*, mes leçons de pédagogie aux jeunes filles qui suivent les cours de l'Hôtel de Ville. Je suis trop heureux de voir ainsi s'augmenter mon auditoire pour ne pas accéder à votre désir. C'est une trop belle occasion de travailler à combler une des plus regrettables lacunes de notre enseignement pour la perdre de gaieté de cœur. Mais les exigences de mon service d'inspection ne me permettent pas de revoir à loisir, avec le soin que réclame l'impression, mes causeries du mardi. Je ne pourrai qu'à la hâte, après chaque leçon, vous adresser le résumé des idées générales et des applications pratiques, sur lesquelles je m'attache à fixer tour à tour l'attention de mes auditrices. Laissez-moi, je vous prie, sous la forme plus libre d'une correspondance familière, causer sans pré-

tention, avec vous et vos lecteurs, du sujet qui nous est le plus cher, comme pères de famille et comme citoyens, DE LA SCIENCE ET DE L'ART DE L'ÉDUCATION.

Payons d'abord notre dette de reconnaissance en adressant, pour la création de ce cours, nos remerciements les plus vifs à M. le Préfet de la Seine et à M. le Directeur de l'enseignement primaire, son loyal et dévoué collaborateur dans l'œuvre difficile de la transformation des écoles communales, impérieusement réclamée par le caractère essentiellement laïque de l'État moderne. Notre société est fille de l'Église; cela est vrai en très grande partie. Mais ce qui est encore plus certain, c'est que la mère ne peut se décider à sevrer complètement sa fille, et la fille depuis longtemps s'irrite, s'impatiente; elle se sent majeure, elle réclame la reconnaissance complète de sa personnalité; et comme elle a le bon droit pour elle, le succès n'est pas douteux : elle gagnera son procès.

Mieux vaut tard que jamais, dit-on. Sans doute; mais vraiment c'est bien tard que d'avoir attendu jusqu'à la fin de 1879 pour introduire la science de l'éducation dans ces cours préparatoires aux fonctions de l'enseignement. Songez que leur fondation remonte à 1865.

Ah! la tyrannie des mots! Faites donc de la pédagogie pour être flétri par le ridicule et le mépris! Vous vous rappelez la violente sortie de l'illustre auteur des *Contemplations*:

> Marchands de grec! marchands de latin! cuistres! dogues!
> Philistins! magisters! *Je vous hais, pédagogues!*

Boutade de poète, direz-vous! Eh bien, lisez et méditez cette phrase que j'extrais du beau livre *l'École* : « Le jour où vous serez sûrs qu'il y a dans chaque école un homme suffisamment éclairé et profondément dévoué, soyez tran-

quilles sur vous-mêmes et sur l'avenir du pays; et si ce jour-là on peut entasser en un monceau les règlements, les circulaires, les comptes rendus de quinzaine et de trimestre, et toutes *les paperasses de la science pédagogique*, qu'on en fasse un feu de joie » (p. 104).

Avouez que la pédagogie est bien mal traitée : un professeur la confond avec les réglementations de la bureaucratie, et un philosophe l'envoie au bûcher!

Aussi dans quel discrédit a été et est encore généralement ce genre d'études!

Pourquoi d'ailleurs s'y adonnerait-on? Est-ce qu'aux examens du brevet, à ces examens qui donnent le pouvoir d'enseigner, on est interrogé sur l'art d'enseigner, sur les doctrines des grands éducateurs? Pas le moins du monde. L'arrêté ministériel du 3 juillet 1866 dit bien que des questions sur les procédés d'enseignement seront adressées aux candidats. Mais, outre que ce n'est là qu'une très minime partie de la science de l'éducation, cette prescription n'est pas même observée : car il n'y a point de note particulière pour cette partie essentielle de l'examen. Les candidats sont logiques : ils négligent ce qui ne servira pas à leur succès devant le jury.

Fort heureusement, une réaction salutaire commence à se faire sentir de toutes parts. Des efforts individuels ont réussi à fonder des bibliothèques pédagogiques, à organiser des conférences pédagogiques; et notre vaillant ministre de l'instruction publique a pris à cœur de doter la France entière de ces utiles institutions. A Paris, la pédagogie commence à figurer, concurremment avec l'histoire, parmi les sujets de rédaction donnés aux examens du brevet; mais, surtout, elle vient de prendre place dans les cours officiels de l'Hôtel de Ville. Espérons qu'au pre-

mier rang des réformes que nous attendons de la loi promise sur l'instruction primaire, se trouvera la réforme des examens. Le législateur devra leur donner un caractère essentiellement professionnel : il exigera que les candidats fassent preuve, non pas seulement de quelque instruction, mais surtout de leur aptitude à enseigner. Savoir tant bien que mal un manuel ne suffira plus; il faudra justifier qu'on a des notions élémentaires, mais justes et précises, sur les facultés intellectuelles et morales des enfants, sur les méthodes, et qu'on a vécu dans le commerce des maîtres distingués qui nous ont laissé le trésor de leur expérience.

Eh quoi! mesdemoiselles, vous vous destinez pour la plupart à la noble et délicate carrière d'institutrice, vous demandez aux parents de vous confier ce qu'ils ont de plus cher au monde, leurs enfants; vous vous engagez à en faire des créatures intelligentes et morales, et, pour vous préparer à ce rôle, vous n'avez eu entre les mains qu'un sec manuel! On ne vous a jamais entretenues des judicieuses et charmantes pensées de Montaigne sur l'éducation! Le traité de l'*Éducation des filles* de Fénelon ne vous est pas même connu de nom! Aucune des lettres, si pleines de bon sens, de Mme de Maintenon sur l'éducation n'a provoqué vos réflexions! Fleury, Rollin vous sont étrangers! Le grand nom de Pestalozzi n'a jamais résonné à vos oreilles! Le *Cours éducatif de langue maternelle* du P. Girard n'a jamais été entre vos mains! Vous entrez, en un mot, dans la carrière de l'enseignement, comme si elle n'avait encore été parcourue par personne; et c'est en vain que de sincères amis de l'humanité ont consacré leur intelligence et dépensé leur vie à fonder la science de l'éducation!

Peut-on, sans un sentiment de profonde tristesse, faire

ce simple et décisif rapprochement : le P. Girard a passé vingt années de son existence à chercher ce qui manquait à son enseignement, et il a été enfin récompensé de sa persévérance et de sa passion pour le bien, le jour où il a eu la joie de comprendre et de sentir que l'école était un corps sans âme, si les mots n'étaient pas pour les pensées, et les pensées pour le cœur et la vie.

Et une institutrice qui, aujourd'hui, grâce à la simple lecture du livre du P. Girard, pourrait, à ses débuts, commencer par où a fini le célèbre éducateur, au grand profit de ses élèves, de la société, de l'humanité, reste étrangère au progrès, travaille au hasard, sans but, sans méthode, et reprend l'ornière de la routine !

Le livre du P. Girard a été honoré d'un prix extraordinaire par l'Académie française en 1844, et M. Villemain, dans un éloquent rapport, le signalait comme le plus sage guide à donner aux maîtres de la jeunesse. Eh bien, demandez aux personnes mêmes qui s'occupent d'enseignement si elles l'ont lu. Vous serez affligées de constater que la plupart n'en connaissent pas seulement le titre (1).

N'est-ce pas la preuve manifeste que nous ne sommes pas encore entrés dans la bonne voie, que nous n'avons pas une pleine connaissance du but et des moyens de l'atteindre. Nous ne ménageons plus les libéralités du trésor public pour la diffusion de l'enseignement populaire. Le budget, où le premier empire avait inscrit 4,250 francs, et la Restauration 50,000 francs, consacre aujourd'hui plus de 80 millions à ce grand intérêt social.

---

(1) *Enseignement de la langue maternelle,* Delagrave, in-12, et *Cours éducatif de la langue maternelle,* 6 vol. in-12.

Grâce à une caisse des écoles, dotée de 120 millions, grâce aux charges que se sont imposées les villes et les départements, le pays se couvre de maisons d'école. Les livres se multiplient et s'améliorent. L'élan est général, et les sacrifices immenses. Eh bien, soyons-en sûrs, le progrès ne sera sérieux, durable, proportionné aux efforts et aux dépenses, que le jour où la pédagogie sera remise en honneur. Tant vaut le maître, tant vaut l'école; et le maître ne vaut que par son aptitude pédagogique.

Est-ce seulement aux futures institutrices qu'il faut recommander ces études? Sont-elles inutiles aux jeunes personnes qui, sans avoir l'intention de se livrer à l'enseignement, cherchent seulement dans le brevet une sanction à leur travail? En aucune façon. Toute femme est nécessairement institutrice. A la mère de famille appartiennent, de droit et de fait, les premières années de la vie, ces années si décisives, où nous recevons de si durables impressions.

M. Herbert Spencer, dans son admirable livre sur l'*Éducation*, a parfaitement mis ce point en lumière. Mon jeune auditoire a écouté, avec une attention pleine de promesses, quelques belles pages, dont je me contenterai de reproduire ici les deux passages les plus saillants :

« N'est-ce pas une chose inconcevable que, bien que la vie et la mort de nos enfants, leur perte ou leur avantage moral, dépendent de la façon dont nous les élevons, on n'ait jamais donné dans nos écoles la moindre instruction sur ces matières à des élèves qui demain seront pères de famille? N'est-ce pas une chose monstrueuse que le sort d'une nouvelle génération soit abandonné à l'influence d'habitudes irréfléchies, à l'instigation des nourrices, aux

conseils des grand'mamans? Si un négociant entrait dans le commerce sans connaître le moins du monde l'arithmétique et la tenue des livres, nous nous récririons sur sa sottise; nous en prévoirions les désastreuses conséquences. Si, avant d'avoir étudié l'anatomie, un homme prenait en main le bistouri du chirurgien, nous éprouverions de la surprise de son audace et de la compassion pour ses malades. Mais que des parents entreprennent la tâche difficile d'élever des enfants sans avoir jamais songé à se demander quels sont les principes de l'éducation physique, morale, intellectuelle, qui doivent leur servir de guides, cela ne nous inspire ni étonnement à l'égard des pères, ni pitié à l'égard des enfants, leurs victimes!....

» L'éducation physique, morale, intellectuelle de l'enfance est terriblement défectueuse; et elle est en grande partie telle parce que les parents sont étrangers à la science qui, seule, pourrait les éclairer dans cette œuvre. Qu'attendre quand on voit entreprendre la solution d'un des problèmes les plus compliqués qui existent par des personnes qui n'ont jamais songé à s'enquérir des principes sur lesquels cette solution repose? Il faut un long apprentissage pour faire un soulier, pour bâtir une maison, pour manœuvrer un navire, pour conduire une locomotive. Croit-on que le développement corporel et intellectuel d'un être humain soit chose comparativement si simple, que la première personne venue puisse y présider, sans aucune étude préalable? »

Une science aussi utile, aussi nécessaire que la pédagogie, mérite donc une place d'honneur au premier rang des connaissances humaines, à quelque point de vue qu'on se place. La famille, l'école, la société y sont également intéressées.

C'est ce que proclament à l'envi des voix autorisées dont il est bon de recueillir les saisissants témoignages, au début de ces études :

« On ne saurait trop le dire, le premier des bienfaits d'un bon gouvernement est la propagation des bonnes méthodes. »

De Gérando, *L'Instituteur primaire*.

« Quelle est la première partie de la politique? l'éducation. — La deuxième? l'éducation. — Et la troisième? l'éducation. »

Michelet, *Le Peuple*.

« Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple; s'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain. »

J. Simon, *L'Ecole*.

« C'est l'instituteur, non plus le canon, qui est désormais l'arbitre des destinées du monde. »

Lord Brougham.

« Ceux qui s'intéressent activement à l'éducation publique sont les vrais bienfaiteurs de leur pays. »

Channing, *De l'éducation personnelle*.

« Dans notre pays et de nos jours, nul n'est digne du titre honoré d'homme d'Etat si l'éducation pratique du peuple n'a pas la première place dans son programme d'administration. »

Horace Mann, *De l'importance de l'éducation dans une république*.

Il y a deux méthodes pour étudier une science : l'une *théorique* ou *dogmatique*, qui pose les principes, établit les définitions, en tire les conséquences et résume l'état actuel des connaissances ;

L'autre *historique*, qui retrace la formation progressive de la science, et recherche, à travers les systèmes, les hypothèses et les erreurs, les vérités acquises et les progrès réalisés.

A vrai dire, ces deux procédés se supposent et se com-

plètent. Pour faire l'histoire d'une science, pour discerner le vrai et le faux, il faut déjà posséder un ensemble solide de doctrines; et pour appuyer une théorie, il est fort utile d'appeler à son secours l'autorité de l'histoire.

Pour moi, je me propose d'allier ces deux méthodes, et voici mes raisons : je voudrais éviter de donner à ce cours des allures ambitieuses; je voudrais surtout fortifier mon autorité de professeur par celle des maîtres incontestés; et, enfin, je ne crois pas pouvoir rendre un service plus réel à mon auditoire que de lui donner le goût de la lecture, que de l'exercer à l'analyse et à la critique, persuadé que le plus agréable et le plus efficace moyen de le préparer à la carrière de l'enseignement, c'est de l'introduire au plus vite dans la société des maîtres éminents de la jeunesse.

Donc, après avoir consacré les premières leçons à exposer les principes généraux et à tracer le cadre de la science de l'éducation, j'aborderai immédiatement l'analyse et l'appréciation des traités classiques de pédagogie.

Quel est le but de l'éducation?

Question capitale, qu'il ne faut pas résoudre à la légère; car de la solution qu'on lui donne dépend tout le reste : — faire un soldat, dit Lycurgue; — conduire au ciel, dit l'Église; — apprendre l'obéissance, dit le despotisme; — faire un citoyen, dit la liberté.

La réponse qui me satisfait le plus est celle de M. Herbert Spencer :

« Comment doit-on vivre? Pour nous, c'est la question essentielle. Et il ne s'agit pas ici de la vie matérielle, mais de la vie dans son sens le plus étendu. Le problème général comprenant tous les autres est celui-ci : quelle est la véritable ligne de conduite à suivre dans toutes les situations, dans toutes les circonstances de la vie? comment traiter

le corps? comment diriger l'intelligence? comment gouverner les affaires? de quelle façon doit-on élever sa famille? comment faut-il remplir ses devoirs de citoyen? de quelle manière enfin faut-il utiliser toutes les sources de bonheur que la nature a données à l'homme? quelle est la meilleure manière d'employer toutes nos facultés pour notre plus grand bien et pour celui d'autrui? comment enfin vivre d'une vie complète? Et, ceci étant la grande chose nécessaire qu'il nous importe d'apprendre, c'est aussi la grande chose que l'éducation doit enseigner. *Nous préparer pour la vie complète,* tel est le but de l'éducation; et la seule manière rationnelle de juger un système d'éducation, c'est de savoir à quel degré il remplit ce but. »

La vie ne suffisant pas pour tout apprendre, il y a lieu d'acquérir de préférence les connaissances dans l'ordre de leur importance. Ainsi évidemment il faut d'abord pourvoi à la sécurité matérielle en préservant notre existence des dangers qui nous menacent directement de mort;

Il faut ensuite se garder des dangers qui nous menacent indirectement: il ne suffit pas de ne pas mourir, il faut que la santé nous permette d'accomplir nos devoirs:

Nos devoirs de famille d'abord,

Nos devoirs envers la patrie ensuite;

Enfin, quand toutes ces conditions essentielles sont réalisées, quand nous avons pourvu à notre sécurité, assuré notre santé, quand nous sommes en état de remplir nos devoirs, il ne nous reste plus qu'à nous occuper de ce qui peut agréablement et utilement remplir les quelques moments de loisir que nous laisse la partie vraiment sérieuse de la vie. Le repos et le plaisir sont nécessaires, et ls ont une part légitime dans la vie. Or c'est là un des

points les plus importants de la science de l'éducation. « Les jeux des enfants, disait Montaigne, ne sont pas jeux, et les fault juger en eulx comme leurs plus sérieuses actions. » Cela est vrai aussi des adultes, et tout l'édifice de l'éducation peut s'écrouler de ce côté, si l'on n'y prend garde.

Y a-t-il, dans le programme ainsi tracé par l'éminent philosophe, et surtout dans les beaux développements qu'il lui a donnés, des réserves à faire, des explications à demander, des lacunes àcombler ou même des paradoxes à ramener aux justes proportions de la vérité? C'est ce que je compte examiner avec soin, puisque le livre *De l'Éducation* rencontre d'ardents contradicteurs. Mais vous reconnaîtrez sans peine avec moi, d'après cette première vue d'ensemble, qu'on n'a jamais tracé d'une main plus sûre et avec une intelligence plus nette des besoins de la société moderne un plan général d'éducation.

LETTRE DEUXIÈME

A Monsieur le Dr A. Riant, professeur d'hygiène à l'école normale des instituteurs de la Seine.

Cher docteur,

A coup sûr, ce n'est pas vous, qui par le livre et la parole prêchez avec conviction et talent ce qu'une femme d'esprit et de cœur ne craignait pas d'appeler la *Religion de la santé*, ce n'est pas vous qui élèverez la moindre objection contre le plan et les tendances de mon enseignement pédagogique, lorsque, adaptant le cadre tracé par M. Herbert Spencer à l'œuvre de l'éducateur, je place l'*hygiène* au premier rang des connaissances que le maître doit posséder et qu'il doit transmettre à ses élèves.

J'aurais pu, tout aussi bien, invoquer la grande autorité de l'illustre Horace Mann, qui, réclamant pour toute créature humaine, au nom de la démocratie, le bienfait d'une éducation commune, expliquait sa pensée dans des termes identiques à ceux du philosophe anglais : « J'entends par là une éducation qui enseigne à tout individu *les grandes lois de l'hygiène*, qui lui apprenne les devoirs d'un chef de famille, qui lui donne toutes les notions nécessaires au citoyen pour le mettre à même de remplir fidèlement et en conscience les devoirs qui incombent à un membre du souverain. » *(De l'importance de l'éducation dans une république.)*

Plus récemment encore, la pédagogie américaine insistait pour la reconnaissance et l'adoption de ce principe.

Un des continuateurs les plus dévoués de la grande œuvre d'Horace Mann, M. Philbrick, dans son rapport sur les écoles de Boston 1873–74, le défend avec vigueur :

« La sage maxime d'Emerson : *La première condition, la condition indispensable pour réussir dans la vie est d'être un bon animal*, doit être acceptée comme un principe fondamental dans la science de l'éducation. Les organes physiques sont les instruments que l'esprit emploie dans ses diverses opérations, et c'est de la bonne constitution de ces organes que dépend en grande partie l'efficacité de l'action mentale. Nous considérons avec raison une bonne santé et le développement des facultés physiques comme la base de tout système d'éducation. » (Cité par M. Buisson, *Rapport sur l'Exposition de Philadelphie*, p. 445.)

Si la vie est brusquement interrompue par une mort prématurée, il est par trop évident que la carrière de l'éducation se trouve du même coup fermée. Mais si elle est seulement affaiblie, diminuée, rendue moins utile par la maladie, la souffrance ou la mauvaise santé, est-il moins évident qu'il y a là une atteinte grave portée aux facultés intellectuelles et morales de l'homme, un obstacle à l'accomplissement de ses devoirs, à son bonheur, à la réalisation de sa vie complète, un dommage individuel et par suite une perte sociale ?

On ne fait pas trop de difficultés pour admettre ces vérités en théorie ; mais on n'a pas encore suffisamment pensé, et c'est pourtant là l'essentiel, à leur donner leur place légitime dans la pratique journalière de l'enseignement. Une preuve suffira : les notions élémentaires d'hygiène ne font pas nécessairement partie du bagage de connaissances exigé des aspirants au brevet de capacité ; elles sont relé-

guées dans les *matières facultatives*. (Loi du 15 mars 1850, art. 23. — Arrêté du 3 juillet 1866, art. 16.)

Et cependant il y a déjà bon nombre d'années qu'à Paris, sur l'initiative d'un de vos illustres confrères, Orfila, une réforme excellente de tous points avait été introduite dans l'enseignement. Le document mérite d'être connu, médité et pris pour modèle : c'est le Règlement pour l'enseignement hygiénique dans les écoles municipales, 16 avril 1836 :

« Le Comité central de la Ville de Paris, considérant que, jusqu'à présent, il n'a été fait dans les écoles municipales, aucun enseignement spécialement consacré à l'hygiène, et qu'il importe que cette lacune soit comblée, *non moins dans l'intérêt national que dans l'intérêt individuel* ;

» Considérant qu'un tel enseignement, en même temps qu'il a pour objet la conservation de l'existence et de la santé, tend à démontrer aux élèves, autant que leur âge le comporte, l'importance physiologique et morale d'une vie régulière et des soins physiques qu'ils doivent prendre d'eux-mêmes, et que, sous tous ces rapports, *il se rattache essentiellement à l'instruction morale et religieuse* ;

» Arrête :

» *Article premier*. — Il sera fait, dans toutes les écoles municipales, un enseignement spécial de préceptes d'hygiène.

» *Art. 2*. — Cet enseignement aura lieu une fois par semaine, et plus souvent si le besoin de la classe le réclame, dans la première demi-heure de l'heure consacrée à l'instruction morale et religieuse...

» *Art. 4*. — Ces préceptes d'hygiène seront, au moins une fois par semaine, donnés en lecture courante, dictés en leçons d'écriture et appris par cœur...

» *Art. 6.*—M. le préfet de la Seine est invité à ordonner que le présent règlement soit rendu applicable aux écoles communales de filles. » ORFILA (1). »

La république de 1848 avait senti la nécessité de reprendre cette tradition. Le projet de loi de M. Carnot était formel sur ce point :

« *Art. 10.* — L'instruction élémentaire pour les garçons comprend *nécessairement*..... les notions élémentaires d'hygiène.....

» *Art. 24.* — L'instruction élémentaire pour les filles comprend *nécessairement*..... les notions élémentaires d'hygiène. »

Mais ce projet fut retiré par le gouvernement issu du 10 décembre, qui du moins, par le décret du 24 mars 1851, inscrivit, dans le programme des écoles normales primaires, « des instructions élémentaires sur l'hygiène » (art. 1er).

Ce n'est qu'en 1872 qu'un arrêté ministériel du 6 mai établit cet enseignement dans les lycées (six leçons !). Attendrons-nous longtemps encore son introduction dans l'instruction primaire ?

Oui, si le progrès suit la lenteur ordinaire. Il a fallu quinze ans pour que la gymnastique, enseignée dans les lycées (décret du 13 mai 1854), pénétrât dans les collèges et les écoles primaires (décret du 3 février 1869) !

Non, certes, si l'on réfléchit que la santé est la principale richesse des enfants du peuple, le nerf de l'industrie et de la guerre.

---

(1) GRÉARD, *L'Enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine, de 1867 à 1877*, p. 169.

Hâtons donc de tous nos efforts une réforme indispensable. On s'étonna un jour de voir que des enfants français pouvaient sortir d'une école publique sans y avoir rien appris de l'histoire et de la géographie de la France; et aussitôt, sans délai, cet enseignement fut compris dans les matières obligatoires. (Loi du 10 avril 1869, art. 16.) Il faut maintenant qu'on s'étonne non moins profondément que la science de la santé n'ait pas dans l'instruction la même importance que la santé elle-même dans la vie tout entière; et la loi, interprète de l'opinion publique, ne tardera pas à exiger que personne ne quitte les bancs de la plus modeste école sans avoir été initié à la connaissance des plus importantes lois de l'hygiène, celles dont la violation est impitoyablement punie.

Ne nous faisons pas illusion, l'opinion publique a encore bien besoin d'être énergiquement réveillée sur cette question capitale. Dans un spirituel préambule à son intéressant chapitre de l'éducation physique, M. Herbert Spencer s'est amusé à tracer un piquant tableau des soins que nous prenons pour élever le mieux possible les petits des autres créatures, et de notre insouciance à savoir comment il faut élever nos propres enfants :

« A la table du squire, après que les dames se sont retirées, aussi bien qu'à l'auberge de la ville un jour de foire, et au cabaret du village le dimanche, le sujet qui, après la question politique du jour, excite généralement l'intérêt, c'est l'élevage des animaux. Quand on revient d'une partie de chasse, pendant qu'on regagne à cheval sa maison, la manière d'améliorer la race chevaline, et les croisements, et les commentaires sur les courses défrayent ordinairement la conversation; une journée de chasse à tir dans les

marais ne s'achève pas sans qu'on ait traité de l'art de dresser les chiens. Deux fermiers qui reviennent à travers champs de l'office du dimanche, passent volontiers des remarques sur le sermon aux remarques sur le temps, les récoltes et les bestiaux, et de là la discussion glisse aux différentes espèces de fourrages et à leurs qualités nutritives. Hodge et Gilles, par leurs observations comparées sur leurs porcheries respectives, montrent qu'ils ont donné leur attention aux pourceaux de leurs maîtres, et qu'ils savent les effets produits sur eux par tel ou tel procédé d'engraissement.....

« Mais qui, dans les conversations d'après-dîner et dans les causeries de même nature, a jamais entendu dire un mot de l'élevage des enfants? Quand le gentilhomme campagnard a fait sa visite aux écuries, et inspecté lui-même le régime qu'on fait suivre à ses chevaux; quand il a donné un coup d'œil à ses bestiaux et fait ses recommandations à leur sujet, combien de fois arrive-t-il qu'il monte dans la chambre des enfants, qu'il examine les aliments qu'on leur donne, se fasse rendre compte de leurs heures de repas, et veille à ce que l'aération de leur appartement soit suffisante?... Oh! je laisse tout cela aux femmes! nous répondra-t-il probablement. »

Il n'est pas de contraste plus risible, mais en même temps il n'en est pas de plus désastreux. Car il y a des lois de la vie établies par la nature, et la nature veille avec une sévérité inexorable à exiger le respect de ses lois; elle est impitoyable pour qui les viole par ignorance ou par mépris; plus dure que la justice humaine, elle a inscrit à chaque page de son code pénal la peine de mort, soit immédiate, soit à courte échéance, et en attendant, la douleur, la maladie, l'impuissance et la tristesse.

Quel service plus réel et plus durable peut-on rendre aux hommes que de leur apprendre, dès le début de leur existence, ce qu'il leur importe à tant de titres de connaître? Une éducation vraiment rationnelle ne doit pas faillir à ce devoir.

Notre corps est assurément une merveille d'organisation simple et savante. Mais quelle fragile merveille! que de causes de désordre, d'affaiblissement et de ruine autour de nous, et, ce qui est plus grave, en nous-mêmes! Nous sommes, pour ainsi dire, assiégés de tous côtés par d'innombrables ennemis, qui ne nous accordent ni trêve ni repos, et qui sont déjà maîtres d'une partie de la forteresse. La vie est-elle autre chose que la lutte contre les agents naturels de la décomposition? Le plus souvent, notre plus redoutable ennemi est nous-même. Sans parler des ignorances, des passions, des excès qui justifient ce mot profond d'un ancien, *l'homme ne meurt pas, il se tue*, n'est-il pas vrai à la lettre, pour nous borner à un exemple saillant, que notre propre respiration nous crée les plus sérieux dangers par la viciation de l'air?

Et ce danger n'est pas immédiatement sensible, il grandit d'instant en instant sans que rien le trahisse visiblement. Pour s'en rendre parfaitement compte, il a fallu attendre jusqu'à la fin du XVIII[e] siècle, où le créateur de la chimie, l'immortel Lavoisier, a doté le genre humain de nouveaux moyens d'analyse, de nouvelles garanties de sécurité.

Voici quelques chiffres que j'extrais de vos leçons d'hygiène, cher docteur, et que je recommande à nos instituteurs et à nos institutrices comme données pratiques de problèmes d'arithmétique et d'exercices de calcul, indépendamment de leur valeur hygiénique :

« Les altérations de l'air par la respiration consistent en une diminution d'oxygène, 90 litres par heure ; une augmentation d'acide carbonique, 12 à 20 litres par heure ; une augmentation de vapeur d'eau qui peut aller jusqu'à saturer l'espace. C'est alors que l'eau ruisselle sur les murs. Enfin cette vapeur d'eau entraîne des matières organiques, sous forme de miasmes qui se putréfient rapidement (p. 145).

» En tenant compte de toutes les causes de viciation de l'air confiné, on arrive à reconnaître qu'il faut à l'homme vivant dans l'intérieur de sa demeure, 10 mètres cubes d'air par heure, ou 240 mètres cubes d'air pur par 24 heures, pour éloigner tout danger de malaise ou de maladie.

» Donc une chambre où l'on reste 8 heures, environ le temps du sommeil, dans un espace complètement fermé, devrait avoir une capacité de 80 mètres cubes ; et en supposant, ce qui est le cas le plus fréquent, que la pièce n'eût que 2m,60 d'élévation, elle devrait avoir près de 6 mètres en long et en large (p. 149). »

Que de fois il arrive que dans le local convenable pour une seule personne s'entasse toute une famille ! alors la propreté y est difficilement maintenue par l'encombrement même, par la préparation des aliments, et la maladie ne tarde pas à y créer une nouvelle source de miasmes. C'est un déplorable cercle vicieux qui, à la longue, étiole, appauvrit et déprave même une population.

Il n'y a qu'un remède : la diffusion des principes de l'hygiène, la connaissance des lois physiologiques. Tout le reste est impuissant. Placez un enfant dans ce milieu empoisonné, il dépérit à vue d'œil ; l'appétit, le sommeil diminuent de jour en jour, le sang devient de plus en plus impropre à entretenir la vie, et à mesure que le danger

s'aggrave, la force de résistance du patient diminue. Et la pauvre mère ignorante redouble ses soins meurtriers ; elle n'a garde de renouveler l'air, de faire entrer la lumière et la chaleur vivifiantes. La fenêtre est hermétiquement fermée, et les rideaux tirés, pour qu'au fond de l'alcôve le cher malade soit au mieux. Désolée par les progrès rapides du mal, elle invoque le ciel avec ferveur, elle fait brûler des cierges, elle récite son chapelet. Qu'elle est touchante dans son désespoir profond et dans sa naïve confiance ! mais, tranchons le mot, qu'elle est absurde ! Eh ! bonne mère, laissez là vos cierges et votre chapelet, et ouvrez bien grand la fenêtre, car votre fils se meurt faute d'air.

Comment voulez-vous que le ciel exauce une prière qui, en réalité, devrait se traduire en ces termes dérisoires : Mon Dieu, par mon ignorance, je m'insurge contre les lois que vous avez établies ; suspendez, je vous en prie, en ma faveur l'exécution de vos propres lois. Chaque jour, je fais mourir mon enfant ; de grâce, sauvez-le !

Après tout, le vrai coupable, c'est nous, éducateurs, qui perdons un temps précieux à enseigner gravement des connaissances accessoires et secondaires, qu'il est urgent de faire descendre à leur rang pour laisser la place d'honneur aux notions essentielles à la vie physique, aussi bien qu'à la vie intellectuelle et morale. Comme ils préparent à la société des générations saines de corps et d'esprit, ces grammairiens qui « *négligent la pensée et la parole, pour fixer sur l'écriture des mots presque toute l'attention de leurs élèves !* » (Le P. Girard.) Nous en sommes restés beaucoup trop au fameux programme du *Bourgeois gentilhomme*, qui ne tient à étudier ni la morale, ni la physique, parce que l'une l'empêcherait de se mettre à son aise en colère,

et parce qu'il y a dans l'autre trop de tintamarre et de brouillamini; il n'a qu'un désir, il n'éprouve qu'un besoin :

Apprenez-moi l'orthographe!

Eh! sans doute, apprenons l'orthographe; mais n'en faisons pas la maîtresse du logis, ce n'est qu'une servante. Ne lui abandonnons pas l'éducation de nos enfants : elle n'est pas à la hauteur de la tâche. Elle gaspille les précieuses années d'école dans des exercices arides et stériles, dans de subtiles distinctions, dans de fastidieuses analyses de mots, alors qu'il faudrait faire provision d'idées justes, de notions exactes, sur nous-mêmes et sur notre rôle en ce monde. Puisque nos élèves auront bientôt à prendre leur poste dans le combat de la vie, armons-les en conséquence. Ne nous contentons pas de les prémunir contre les pièges que leur tendent nos règles bizarres du participe passé, de *même* ou de *quelque;* avertissons-les des dangers bien autrement sérieux dans lesquels les jetterait infailliblement l'ignorance des lois de la nature, de leur propre organisation, des prescriptions de l'hygiène.

Qu'ils sachent bien que nous vivons encore plus par les poumons que par l'estomac; que nous avons plus besoin d'air que de nourriture: car de jour, de nuit, pendant la veille, pendant le sommeil, sans aucune interruption, il nous faut respirer, sous peine de mort. Toutes les cinq ou six heures, nous éprouvons le besoin de manger; c'est quinze à seize fois par minute que nous sommes forcés de distendre nos poumons pour y introduire l'air. En vingt-quatre heures, il ne passe pas moins de sept à huit mètres cubes d'air dans les poumons d'un homme, et l'enfant, dont la respiration est beaucoup plus active, en consomme encore davantage.

Et cet air, dont nous avons un besoin si impérieux, si inexorable, il faut qu'il soit aussi pur que possible. Or cette pureté est menacée par bien des causes qui agissent sans bruit. Il importe de démasquer les batteries de ces ennemis invisibles qui conspirent notre perte, d'autant plus qu'il ne nous viendrait pas tout d'abord à l'idée de nous méfier de nos amis et de nos auxiliaires. J'ai déjà parlé de notre meilleur ami, de nous-même; j'ai parlé aussi de la famille. La lampe qui nous éclaire, qui nous réunit autour du foyer domestique, qui permet la saine et fortifiante lecture de la veillée ou le travail industrieux de la mère; le feu qui nous réchauffe, qui sert à préparer nos aliments; les vêtements qui conservent la chaleur naturelle; les fleurs qui embellissent le modeste logis, tout cela, c'est une cause incessante de dangers sérieux, si la science ne veille à nos côtés pour nous avertir et nous défendre: car la lampe et le feu s'alimentent aux dépens de l'oxygène qui nous est nécessaire et produisent en échange des gaz délétères. Cette jolie flamme bleue qui s'élève au-dessus du charbon allumé du fourneau mérite particulièrement d'être dénoncée comme un de nos plus terribles ennemis : c'est l'oxyde de carbone, poison violent qui, à la dose d'un centième, fait périr en deux minutes un oiseau; et la braise, si fort employée dans les ménages, est de tous les combustibles celui qui en produit le plus facilement. Et cette charmante rose, qui se douterait que son parfum peut devenir un poison dangereux? Rien n'est plus exact, cependant, et plus important à connaître par conséquent. En effet, les fleurs, nos auxiliaires pendant le jour, puisqu'elles fabriquent de l'oxygène, nous font concurrence la nuit, absorbent le même gaz que nous, et comme nous exhalent de l'acide carbonique. Il est donc

imprudent de dormir dans une chambre où se trouvent des fleurs : on n'en est pas toujours quitte pour une simple migraine; il y a des exemples d'accidents autrement sérieux.

L'hygiène n'est pas moins utile à consulter sur la question des vêtements. Enseignons-la aux jeunes filles qui, jalouses de la guêpe à la fine taille, se mettent à la torture, compriment les organes les plus essentiels du corps, les poumons, le cœur, l'estomac, gênent leurs fonctions, et risquent de détruire ainsi ou de compromettre la santé dont elles ont tant besoin pour les épreuves que la vie leur réserve. Apprenons aux jeunes mères « la folie qu'il y a à vêtir les enfants légèrement. Quel est le père qui, arrivé comme il l'est à sa croissance, n'ayant d'autre besoin physiologique que le remplacement quotidien des tissus, et perdant la chaleur beaucoup moins vite que son enfant, croirait salutaire d'aller jambes nues, bras nus et cou nu? Cependant cette contribution corporelle, devant laquelle il reculerait pour son propre compte, il l'impose à de petites créatures, beaucoup moins en état que lui de la supporter, ou, s'il ne l'impose pas lui-même, il la leur voit imposer par d'autres sans protestation ! Qu'il se souvienne que chaque once de substance nutritive inutilement dépensée pour le maintien de la température du corps, est autant d'enlevé à la nutrition d'où sort le développement corporel, et que, lors même qu'on échappe aux rhumes, aux congestions ou à d'autres maladies, une croissance moindre ou une structure moins parfaite en est le résultat. »

M. H. Spencer, à qui j'emprunte cette citation, a tout à fait raison de s'élever contre une mode déraisonnable et cruelle. Mais il est complètement dans le faux, quand il

laflétrit comme une des « folies inventées par les Français ». La folie, j'accepte le mot, est précisément originaire de la Grande-Bretagne (1).

L'alimentation n'a pas moins à gagner à la lumière de l'hygiène. Que d'erreurs, que de préjugés, là encore, il faudrait combattre, au grand profit de la santé et de la force, pour le bonheur des individus et pour la prospérité du pays ! Mais je ne veux toucher qu'un point qui intéresse au plus haut degré l'avenir de la France et son rôle dans le monde. C'est, dans l'hygiène de la première enfance, la question des nourrices.

Le Dr Billaudeau, dans un bon livre d'hygiène populaire, a écrit sur ce douloureux sujet une belle page, dont il y aurait utilité à faire profiter nos futurs pères de famille, nos futures mères de famille. Je la recommande au patriotisme de notre personnel enseignant. S'il s'étonne, au premier abord, qu'à propos de pédagogie je l'entraîne sur ce terrain, un peu de réflexion le convaincra qu'une éducation rationnelle a des exigences autrement vastes que l'insuffisant programme du brevet de capacité pour l'instruction primaire.

« Je n'hésite pas à affirmer que la moitié des enfants qui meurent en sevrage chez des nourrices mercenaires, meurent de faim. C'est affreux à dire, mais c'est réel.

» Ils meurent par insuffisance de nourriture. Cette

---

(1) Michelet l'attribue à Russell qui, en 1750, « inventa la mer, je veux dire, la mit à la mode ». Son ouvrage se résume en deux propositions : 1° Il faut boire l'eau de mer ; 2° *il faut vêtir très peu l'enfant.* « Le dernier conseil était bien hardi. Tenir l'enfant presque nu sous un climat humide et variable, c'était *se résigner d'avance à sacrifier les faibles.* Les forts survécurent, et la race, perpétuée par eux seuls, en fut d'autant mieux relevée. » *La Mer*, p. 352.

insuffisance de nourriture résulte ou d'un calcul criminel ou d'une déplorable ignorance.

» On évalue généralement à un litre ou un litre et demi le lait que fournit en vingt-quatre heures une femme nourrice : c'est donc à peu près un litre de lait de vache ou de chèvre qu'on devrait donner chaque jour à l'enfant qui est en sevrage. Acheter de ses deniers une telle quantité de lait! Toutes les nourrices ne poussent pas jusque-là le désintéressement. On en achètera ou la moitié, ou le quart, et l'on fera alors ce qu'on appelle des *coupages*.

» L'eau de gruau, l'eau d'orge ou l'eau naturelle entrent ordinairement pour la plus large part dans ces fades breuvages qu'on fait boire à ces pauvres enfants, et qui traversent leurs corps sans, pour ainsi dire, s'y arrêter, impuissants à les nourrir, propres tout au plus à étancher leur soif.

» Les coupages sont faits de telle manière que le lait n'y figure quelquefois que dans les proportions les plus minimes : un verre de lait pour un litre d'eau, ou, comme je l'ai constaté, une seule cuillerée de lait pour un verre de cette même eau.

» Avec un tel régime, l'enfant dépérit. Comment en serait-il autrement? Il maigrit, sa figure s'amincit et se couvre de rides, son ventre se ballonne, il boit énormément, mais il rejette la plus grande partie de ses boissons, complètement dépourvues de principes assimilables.

» La nourrice s'émeut de cet état de choses. C'est alors qu'elle consulte, qui? L'homme de l'art? rarement. La sage-femme? quelquefois. La voisine? presque toujours. Et voilà ce que dit presque toujours la voisine du haut de sa science : « Ton enfant est échauffé, le lait que tu lui donnes est trop fort, il faut le couper. » Ces conseils s'harmonisent

trop bien avec ses principes économiques pour qu'elle néglige de les suivre. Elle coupe donc de plus en plus le lait, et elle le coupera tellement qu'il ne sera bientôt plus que de l'eau à peine blanchie.

» Ces pauvres victimes de l'ignoranee ou de la cupidité ne tardent pas à succomber. Et combien eussent échappé à la mort, si elles avaient été confiées à des mains moins coupables ou moins inexpérimentées !

» Ces holocaustes d'enfants sont autant de petits assassinats qui passent inaperçus au milieu de nous, à l'ombre de la plus déplorable impunité....

» Mais le cri d'alarme est jeté, les lois violées de l'humanité demandent justice, et les plaintes de la patrie qui se dépeuple ont été enfin entendues. » (*Hygiène populaire*, p. 102.)

Je le répète, si l'école primaire ne sert pas à déraciner ces absurdes préjugés ou à démasquer ces coupables manœuvres, en éclairant les générations nouvelles, elle perd bien gratuitement une partie notable de son utilité. L'occasion ne manque pas pour répandre simplement ces notions dans les écoles de filles. Le jeu de la poupée s'y prête à merveille.

L'instituteur qui aime vraiment ses élèves trouvera encore dans l'étude un peu approfondie de l'hygiène des professions le moyen de s'intéresser à leur avenir et de mériter leur durable reconnaissance. Ces enfants vont quitter l'école, et, pris aussitôt par les nécessités de la vie, entrer en apprentissage. Il faut, de concert avec la famille et avec le médecin, leur donner des conseils sur le choix d'une profession. Le travail manuel exerce en effet sur la santé une influence bien différente, suivant qu'il s'accomplit à l'air

libre ou dans un air confiné, avec ou sans grand développement de forces musculaires, pendant un temps plus ou moins prolongé, selon qu'il exerce certains muscles, exige des positions pénibles ou des attitudes vicieuses, expose aux intempéries de l'air, aux variations de l'atmosphère ou à des émanations malsaines, des poussières dangereuses.

« Voilà assurément de grands dangers qui résultent du travail. Mais combien ils pourraient être diminués par la prévoyance et par l'observation des conseils de l'hygiène! Un mémoire lu à l'Académie de Médecine prouve que ce ne sont pas les professions insalubres, mais les professions mal choisies, mal appropriées à la constitution du travailleur, qui font le plus grand nombre de victimes. Grâce à l'insouciance avec laquelle on choisit une profession, l'ouvrier à poitrine délicate prend sans hésiter un état qui l'expose à des variations brusques de température ou à l'action répétée de poussières irritantes; l'ouvrier débile prend une profession manuelle qui exige un grand déploiement de forces.

» Le peintre et l'ouvrier qui manie le plomb n'observent pas les règles si importantes de la propreté, grâce auxquelles ils éviteraient le contact prolongé des poussières métalliques vénéneuses, et ils diminueraient de beaucoup l'absorption du poison. Beaucoup d'entre eux aggravent ces dangers par les excès alcooliques auxquels ils se livrent, la plupart cédant à l'entraînement de l'exemple, quelques-uns sous l'empire d'un préjugé absurde trop répandu, qui représente l'alcool comme un préservatif de ces influences fâcheuses, tandis qu'il n'est qu'un danger de plus.

» L'instruction populaire, la vulgarisation des notions d'hygiène, en éclairant les hommes livrés aux travaux

manuels, diminueront les chances de maladies qu'ils courent. »

Ces sages réflexions que j'emprunte à vos *Leçons d'hygiène*, cher docteur, me paraissent parfaitement tracer son devoir à l'instituteur. C'est, avant tout, à l'école primaire qu'appartient ce rôle de vulgarisation des notions indispensables à la masse de la population. Le médecin les enseignera à l'école normale, et les élèves, devenus instituteurs, iront comme autant de missionnaires, répandre dans toutes les communes de France ces connaissances absolument indispensables pour que la vie soit complète, pour qu'elle ne devienne pas, comme dit M. H. Spencer, « une infirmité et un fardeau au lieu d'un bienfait et d'une jouissance, ». pour qu'une bonne santé, enfin, et par ce côté l'hygiène se trouve sœur de la morale, nous permette l'accomplissement de tous nos devoirs. La famille est généralement insuffisante pour cette tâche à laquelle les parents n'ont pas été préparés. Comment sauraient-ils ce qu'on ne leur a jamais appris et ce qu'ils n'ont jamais d'eux-mêmes étudié ? Est-ce l'ouvrier, fidèle à « tuer le ver » chaque matin, qui pourra éclairer son fils sur les conditions de la santé ? Est-ce l'ouvrière, imbue de toutes les traditions des commères, qui saura donner à l'éducation physique de ses enfants et à la direction de son ménage des soins raisonnés ?

Personne n'est donc mieux placé que l'instituteur et l'institutrice pour rendre cet important service à la société. Il faut que, bien convaincus de cette mission, ils s'y préparent par une étude sérieuse. Les bons livres ne manquent pas pour acquérir des notions justes et précises. Les *Moyens de vivre longtemps*, du Dr Saffray, les *Causeries du Docteur*, de Mme Hippolyte Meunier, notamment, me paraissent des ouvrages bien appropriés à ce but de vulgarisation et

une préparation à des lectures plus approfondies, comme vos *Leçons d'hygiène*, votre *Hygiène scolaire*, les *Entretiens familiers sur l'hygiène*, et le *Dictionnaire de la santé*, où le Dr Fonssagrives a réuni, à l'usage des familles et des écoles, tout un trésor de renseignements précis et de sages conseils, dont la lecture est aussi agréable qu'instructive.

Il est bien à désirer que nos programmes d'études primaires, refondus et mieux appropriés aux besoins de la vie, exigent de notre personnel enseignant la lecture de ces ouvrages et ménagent une place sérieuse dans l'emploi du temps aux leçons d'hygiène. En attendant cette réforme réclamée par les principes de l'éducation rationnelle, et sans rien toucher à l'organisation actuellement en vigueur, rien n'empêche un instituteur de faire concourir à l'instruction hygiénique de ses élèves tous les exercices prescrits par les règlements. La lecture ne peut-elle, une ou deux fois par semaine, porter spécialement sur l'une ou l'autre des plus essentielles conditions de la santé? Est-il bien difficile de choisir pour la page d'écriture, pour la dictée ou pour la rédaction, un sujet intéressant d'hygiène? Les accidents si fréquents que les journaux portent à la connaissance du public ne peuvent-ils très utilement fournir le texte d'entretiens propres à développer l'esprit de prévoyance chez les enfants? « Averti, garanti, » disait laconiquement Franklin.

Je ne veux pas entrer dans le menu détail de ce qu'il est possible et facile de faire en classe à ce propos. Mais il me souvient avec tristesse que j'ai surpris dernièrement un maître enseignant à ses élèves la distinction des voyelles sur un accouplement monstrueux de mots :

le monopole de la hiérarchie !

Pauvres enfants ! N'eût-il pas mieux valu leur donner comme exemples : la propreté de l'habitation, la nécessité de l'hygiène, l'ouverture de la fenêtre, la régularité des repas, l'insalubrité du logement? etc.

Un souvenir qui excite encore en moi une douce gaieté, est celui d'une dictée sur l'adjectif. Elle est imprimée et sert peut-être encore. Un peu de publicité et de ridicule est de nature à décourager ces puérilités.

« Je n'aime pas dans mes rapports *sociaux* entendre ces prôneurs de la liberté, se disant d'un certain parti *libéral*, se proposant comme les *principaux* auteurs de telle ou telle réforme, et exposant leurs avis *doctrinaux* comme les points *spéciaux* d'un changement presque toujours *fatal*. Ce ramassis de gens *immoraux*, trouvant tout *illégal*, n'aimant ni le régime *royal*, ni le gouvernement *impérial*, trouvant leurs seuls actes *légaux*, leurs seuls moyens *loyaux*, me fatiguent et m'ennuient; et, dussé-je paraître *trivial*, je leur dirai : Taisez-vous, malheureux *originaux*; notre gouvernement est établi sur un fondement *radical*; notre pays est devenu *colossal* sous le sceptre *patriarcal* de nos rois et de nos empereurs, et toutes les nations de l'Europe se sont placées sous notre appui *patronal*. Entourez nos souverains d'un respect *filial*, et quittez vos manières *théâtrales*, votre ton *paradoxal*, si vous ne voulez passer pour des hommes *déloyaux* et *brutaux*. Sachez que de la stabilité ou du renversement des choses actuelles il peut résulter la conservation ou la ruine de vos droits *matrimoniaux*. »

Il est difficile d'imaginer une plus triste politique, et une plus détestable langue. En relisant vos charmantes conférences sur *le travail et la santé* et sur *l'hygiène du foyer*, je me mettais à la place d'un de nos maîtres, et je

notais plus d'un passage pour ma prochaine dictée, sur l'adjectif notamment :

« Après nous être occupés si curieusement des moyens de rendre plus *belles* et *meilleures* les races des animaux, ou des plantes *utiles* et *agréables*, combien n'est-il pas *honteux* de négliger totalement la race de l'homme! comme s'il était plus *essentiel* d'avoir des bœufs *grands* et *forts* que des hommes *vigoureux* et *sains*, des *pêches* bien *odorantes* ou des tulipes bien *tachetées* que des citoyens *sages*, *bons* et *valides*. (BICHAT.)

» Le travail qui conduit au bien-être *matériel* et à la grandeur *morale* est aussi le plus *sûr* garant de la santé, de la vie *longue* et *heureuse*... Un rhume! on serait *ridicule* de se soigner pour une *pareille* misère! N'en rions pas tant! Chez l'individu bien *robuste*, un rhume par hasard peut n'avoir pas de gravité; quelques *bons* soins *hygiéniques*, et tout est dit. Mais s'il y a dans les poumons la *moindre* prédisposition, le *moindre* germe d'une *terrible* maladie, ce rhume *insignifiant*, non soigné, pourra avoir les plus *funestes* conséquences.

» L'hygiène est plus *facile* à suivre dans l'*humble* demeure de l'ouvrier que dans le palais du riche. Le *moelleux* coucher et la table *somptueuse*, les dîners *succulents* et les veilles appellent la goutte, les infirmités et une vieillesse *prématurée*. Vous qui avez une demeure *simple*, un repas *frugal* mais *sain*, une *petite* journée mais le cœur *content*, n'enviez rien à l'opulence.

» L'hygiène, cette médecine *préventive*, a une mission plus *belle* et plus *sûre* : c'est de prévenir l'homme du danger de tant d'habitudes *funestes*, c'est de nous apprendre les moyens d'atténuer les périls résultant des maladies *héréditaires*, d'une alimentation mal réglée, d'une habitation

malsaine, d'un travail *excessif* ou d'une profession *dangereuse*. ..

» L'air *pur* et *vif* des campagnes entretient en santé et en vie l'homme des champs, bien que sa nourriture soit *grossière* et souvent *insuffisante*. Il y a en France bien des villages où on ne mange de la viande qu'une fois par an, et pourtant l'homme soumis à ce *maigre* régime ne s'en porte pas plus mal; parce que, si la table est mal garnie, si le travail est *rude*, l'ouvrier trouve dans l'air qu'il respire de quoi réparer largement ses forces. »

Sans insister davantage sur les applications pratiques, sur cette alliance que je demande aujourd'hui de l'étude de la langue maternelle avec l'hygiène, comme je la réclamerai bientôt avec la morale, l'économie sociale, les sciences naturelles et même la politique, je me fie à la sagacité des instituteurs pour trouver dans leur enseignement de chaque jour mille occasions d'apprendre à l'enfant à ne pas gaspiller sa santé, une fois qu'ils seront bien pénétrés de cette vérité, tristement reconnue par Mirabeau à son lit de mort :

« Pour faire quelque chose ici-bas, et surtout le bien, la santé est le premier des outils. »

LETTRE TROISIÈME

A Monsieur Corbon, ancien sculpteur d'ornements, Sénateur.

Monsieur le Sénateur,

Vous avez tracé, il y a déjà trente ans, dans un bien petit, mais bien précieux volume de la *Bibliothèque utile*, qui a plus particulièrement mérité son nom ce jour-là, un tableau saisissant des conditions détestables dans lesquelles se fait généralement l'apprentissage des divers métiers. Nul n'a mieux que vous, par le simple accent de la sincérité, réussi à faire toucher du doigt les misères de cette déplorable organisation du travail, les conséquences fatales qui pèsent sur l'ouvrier, agricole ou industriel, pendant toute sa vie professionnelle, et le dommage social qui résulte de cette énorme déperdition de forces humaines.

Nul n'a mieux que vous aussi trouvé, dans la parfaite connaissance du sujet, dans un amour ardent et réfléchi du peuple, la cause et le remède d'un mal si grave.

La cause, c'est que « la science de l'élève de l'homme, considéré comme producteur, est déplorablement négligée; qu'elle est un secret même pour la plupart des personnes vouées à la culture des jeunes générations ».

Le remède, c'est « d'organiser partout un sérieux enseignement professionnel qui soit à la portée de toute la jeune génération ; c'est que toute école communale primaire doit agrandir le cercle de son enseignement, et devenir, comme *la Martinière*, école professionnelle ».

Le mal, hélas! n'est pas près d'être guéri. Mais l'idée

fait lentement et sûrement son chemin, elle s'impose de plus en plus aux esprits, et le moment semble venu où la théorie entre dans la voie de l'application, où les réformes acceptées et demandées par l'opinion sont prises en main par les pouvoirs publics.

Cette espérance n'est pas une illusion. L'éminent administrateur qui, grâce à la générosité du Conseil municipal de Paris, a si puissamment organisé l'enseignement primaire dans les écoles de la ville, M. Gréard, a donné son approbation complète à votre idée, dans un important mémoire auquel je ne pouvais manquer de faire de larges emprunts. Il en a reconnu la justesse, la nécessité, la facilité d'exécution ; il a réglé d'avance les détails pratiques de sa réalisation, et s'il n'avait été placé à la tête de l'académie de Paris, nul doute que la réforme désirée ne lui eût paru assez mûrement étudiée pour être traduite en fait. L'école d'apprentis du boulevard de la Villette, sa création, est un brillant succès qui en présageait d'autres.

Sur votre proposition, monsieur le Sénateur, la Commission ministérielle des bâtiments scolaires a été unanime pour inscrire dans le règlement des écoles urbaines la nécessité d'adjoindre aux classes *un atelier*, où les élèves se familiariseraient avec les principaux outils du travail manuel et commenceraient, par l'éducation de l'œil et de la main, par l'essai de leurs aptitudes, la préparation sérieuse de leur futur apprentissage.

Je n'aurai garde de passer sous silence, parmi ces symptômes consolants de la réalité du progrès, le vote tout récent du Conseil municipal de Paris qui, dans sa séance du 26 décembre 1879, a voté la somme de 50,000 francs pour la création d'ateliers de travail manuel dans les écoles.

Ce n'est donc pas le moment de se décourager, quand

on est à la veille d'atteindre le but. C'est, tout au contraire, l'heure d'un dernier et vigoureux effort pour enlever un succès définitif et traduire les bonnes intentions en réalités vivantes. Je viens de relire, dans cette pensée, votre excellent livre *De l'enseignement professionnel*, et j'y ai puisé le sujet d'une leçon de pédagogie, dont mes jeunes auditrices et leurs mères vous savent gré et que votre patronage recommandera aux lecteurs de la *Revue*.

M. Herbert Spencer, dans sa classification rationnelle des principaux genres d'activité qui constituent la vie humaine, et qui ont pour but d'abord la conservation de l'individu, puis l'accomplissement des devoirs envers la famille et la patrie, enfin l'emploi des loisirs, nous a tracé un programme méthodique d'études qui me satisfait davantage à mesure que je l'approfondis. Je me suis attaché à montrer pourquoi et comment les vérités essentielles de l'hygiène devaient faire partie de toute éducation. J'insisterai aujourd'hui « sur la valeur de ce genre de savoir qui concourt indirectement à la conservation de l'individu en lui fournissant les moyens de gagner sa subsistance. Tout le monde est d'accord sur ce point, et la masse le considère même, trop exclusivement peut-être, comme le but de l'éducation ».

Rien de plus sage que cette réserve. Il ne faut pas laisser compromettre une idée juste par l'exagération. Il fait bon entendre un philosophe volontiers mis à l'index pour cause de positivisme, de matérialisme, de fatalisme, d'athéisme et d'autres forfaits en *isme*, protester avec éloquence contre ce qu'il appelle lui-même *l'utilitarisme grossier*.

Défendant l'étude des sciences naturelles contre ces esprits étroits qui trouvent que l'étude désintéressée de la

nature fait perdre du temps et qu'il vaudrait mieux apprendre à l'enfant le calcul pour le préparer aux travaux et aux affaires qui l'attendent dans la vie, M. Spencer fait une déclaration de principes que j'aime à enregistrer : elle ne sera peut-être pas inutile pour me justifier, le mot n'est pas de trop, d'avoir choisi un pareil guide :

« Nous regretterions qu'on eût une idée si grossière de ce qui constitue l'éducation, et une conception si étroite de l'utilité... Si les hommes ne doivent être que marchands, que teneurs de livres, s'ils ne doivent avoir d'autres idées que celles qui touchent à leur profession.., alors, en effet, il est inutile d'apprendre autre chose que ce qui peut conduire à remplir la bourse et le grenier. Mais s'il existe des objets plus dignes de notre ambition, si les choses qui nous entourent peuvent servir à d'autres usages qu'à battre monnaie, s'il y a en nous d'autres facultés à exercer que nos appétits sensuels; si les jouissances que procurent les arts, la poésie, la science et la philosophie sont de quelque importance pour notre bonheur, alors il est désirable que l'inclination instinctive que montre tout enfant à observer les beautés de la nature, à étudier ses phénomènes, soit encouragée. » (P. 139.)

Ces précautions prises, j'aborde sans crainte mon sujet.

A cette question : « Que faut-il apprendre aux enfants? » un personnage de l'antiquité répondit avec bon sens : « Ce qu'ils auront à faire étant hommes. »

Eh bien! la masse de nos élèves prendra très certainement sa place dans cette immense armée de travailleurs qui, aux champs ou dans l'atelier, concourent à assurer l'empire de l'homme sur la matière et à donner satisfaction aux besoins divers de la vie.

Qu'on se place au point de vue de l'ouvrier, au point de

vue de la société, il est évident qu'une mission de la plus haute importance s'impose à l'école, celle de préparer les jeunes générations à remplir de leur mieux le rôle qui leur est destiné. Qui a un métier a une terre, dit fort bien *le Bonhomme Richard*. Quel service inappréciable pour l'individu que de lui assurer, pour ainsi dire, le pain de chaque jour, et, avec la sécurité, la moralité et une vie honorable! Et d'autre part, quels éléments de bien-être et de prospérité pour la société, si toutes les aptitudes individuelles étaient parfaitement mises en valeur!

« L'enseignement professionnel, écrit M. Michel Chevalier, étant indispensable pour porter la production à ce nouveau point où elle sera plus copieuse, meilleure et plus économique, devient ainsi, de nos jours, *une nécessité publique, un des premiers soins qui doivent occuper l'État.* »

On s'évertue quelquefois à découvrir une ligne de démarcation entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Toutes réflexions faites, je pense avec vous, monsieur le Sénateur, qu'il n'est guère possible de marquer le point précis de leur séparation, ou mieux encore, que les deux enseignements sont inséparables. Car « il n'est métier si modeste où il soit de luxe, pour la personne qui l'exerce, de savoir lire, écrire et chiffrer, et la nécessité du savoir croît naturellement en raison de la difficulté des métiers. Toutes les connaissances acquises à l'enfant, à l'adulte, à l'homme lui-même, outre leur utilité générale, peuvent et doivent être considérées comme premiers moyens de sa profession, comme ses instruments intellectuels de travail. En conséquence, l'enseignement professionnel commence donc bien, pour les ouvriers de la main comme pour ceux de l'esprit, dès qu'ils apprennent à lire, et il ne

finit qu'au temps où le travailleur est parvenu à s'approprier toutes les ressources de sa profession. »

La question étant ainsi comprise et posée, l'antagonisme qu'on supposait établi entre l'école et l'atelier disparaît. Il ne s'agit plus de bouleverser nos programmes, de révolutionner notre organisation scolaire, et de remplacer l'étude par le travail manuel. Il s'agit simplement de rendre les leçons de l'école de plus en plus pratiques, de considérer plus attentivement les conditions spéciales du savoir dont les enfants ont besoin, d'exercer plus particulièrement leurs facultés en vue de l'application qu'ils doivent en faire, et enfin d'éveiller leurs aptitudes par une initiation générale au maniement des principaux outils.

« Dès aujourd'hui, il faut le reconnaître avec M. Gréard, une part considérable est attribuée, dans l'école, aux moyens de développer le sens pratique des choses de la vie, ainsi qu'à l'éducation de l'œil et de la main, ces deux outils par excellence du travail dans tous les genres d'industrie. »

La *lecture*, tout d'abord, et la bibliothèque scolaire mettent à la disposition de nos élèves les livres les plus propres à vulgariser les premières notions des arts utiles, à donner le goût du travail en glorifiant les ouvriers célèbres et les illustres inventeurs. Tel est bien le fruit que nos écoliers peuvent retirer de la lecture des ouvrages qui sont inscrits sur le catalogue : *la Vie de Franklin*, par Mignet; *les Mémoires de Franklin; le Savant du foyer*, par Figuier; *l'Histoire d'une chandelle*, par Faraday; *l'Histoire d'une maison*, par Viollet-le-Duc; *l'Histoire de l'industrie*, par Maigne; *la France industrielle*, par Poiré; *les Chemins de fer*, par Guillemin; *l'Eau, la Houille*, par Tissandier; *les Co[illegible] d'un ouvrier*, par Émile Souvestre; *Self Help*,

par Smiles, etc. Les lecteurs ne sont pas encore aussi nombreux pour ce genre d'ouvrages qu'il serait désirable. La faute en est peut-être au personnel enseignant, qui ne sait pas encore tirer assez parti de ce trésor pour donner de la vie à ses leçons.

L'*écriture*, le *calcul* surtout, ne sont pas de moins précieux instruments de travail.

« J'ai bien souvent pensé, dit avec une grande finesse de pensée et un vrai bonheur d'expression M. Emile Souvestre, que la connaissance de l'arithmétique était le plus grand don qu'un homme peut faire à un autre homme. L'intelligence est beaucoup, l'amour du travail bien plus, la persévérance encore davantage ; mais, sans l'arithmétique, tout cela est comme un outil qui frappe dans le vide. Celui qui ne compte pas marche au hasard ; avant, il ne sait pas s'il prend la bonne route ; après, il ignore s'il l'a prise. L'arithmétique est, dans les choses d'industrie, comme la conscience dans les choses d'honnêteté. C'est seulement quand on l'a consultée qu'on peut voir clair et être en repos. »

Le *dessin*, qu'on a appelé la langue de l'industrie, est libéralement mis à la portée de la classe ouvrière, et dans la classe du jour et dans les cours du soir, et l'administration a imprimé une vigoureuse impulsion à cette partie de l'enseignement professionnel en plaçant le dessin au nombre des épreuves obligatoires pour l'examen du certificat d'études primaires.

Il n'y a pas jusqu'à la *gymnastique* qui ne joue un rôle utile dans la préparation du futur ouvrier, en augmentant la souplesse et la force dont il aura besoin, quel que soit son métier.

Reconnaissons enfin que par l'éducation intellectuelle et par les bonnes habitudes morales d'ordre, de discipline, de propreté et d'économie, l'école rend les plus grands services

à l'enfant, qui ne peut réussir dans aucune carrière sans ces qualités indispensables.

On ne pourra donc nous accuser de ne pas rendre justice à cette organisation pédagogique, à laquelle nous avons eu l'honneur de travailler, si nous demandons plus et mieux, si nous réclamons de nouveaux progrès. Laissons d'ailleurs ce soin à une voix autorisée entre toutes.

« Nous ne ferons pas difficulté de le reconnaître, écrit M. Gréard : sans rien retrancher d'essentiel au programme général de l'école, il n'est pas impossible et il est désirable que l'enseignement soit encore mieux approprié à la destinée spéciale des enfants qui le reçoivent, et que leurs facultés soient plus particulièrement exercées en vue de l'application qu'ils doivent en faire. »

Après avoir montré, dans une pénétrante et délicate analyse, comment tous les exercices de la classe peuvent servir, entre les mains d'un maître intelligent et dévoué, à donner les premiers éléments de l'éducation professionnelle ; comment il faut saisir ou faire naître l'occasion d'indiquer l'origine, les propriétés et les usages de tels ou tels matériaux, sur le plus modeste échantillon apporté par l'enfant pour former peu à peu une sorte de musée technologique, M. Gréard ajoute cette déclaration, qui a dû vous faire tressaillir de joie, monsieur le Sénateur, lorsqu'elle est passée sous vos yeux : « Il y a plus : dans une certaine mesure, on peut directement commencer, dès l'école, l'éducation professionnelle des enfants, sans porter préjudice aux études générales. Ce qui a été fait, sous le nom de cours de taille et d'assemblage, pour développer chez les jeunes filles le goût et l'habitude de la couture, est applicable [illegible] s la forme d'*ateliers de travail manuel*. Rien

n'empêche, en effet, qu'un atelier fort simple, muni d'un certain nombre d'étaux et d'établis, soit organisé dans les écoles, et que les élèves y soient exercés, en dehors des heures de la journée scolaire, au maniement des outils généraux en usage dans toutes les industries. »

Avant d'entrer dans l'exposition plus détaillée de cette nouvelle organisation, rendons-nous bien compte de ses avantages et de sa nécessité.

Il est dans la vie un moment souvent décisif, qui influe sur toute la destinée de l'homme; c'est, au sortir de l'école, le choix d'une profession, l'entrée en apprentissage. En fait, chose triste à constater, c'est le hasard, le plus souvent, qui tranche cette question capitale: car la famille est bien embarrassée, et l'enfant s'ignore lui-même. Ses maîtres, trop exclusivement renfermés dans l'enseignement classique, se sont peu préoccupés de démêler son aptitude professionnelle. A défaut d'une vocation bien arrêtée, ce qui est l'exception, l'enfant ne peut alléguer qu'un goût passager, des ouï-dire de camarades, des rêves de son imagination. « Les métiers dont il parle sont des inconnues pour lui: il n'a rien vu que de loin ; il n'a par conséquent rien essayé. »

Supposez installé dans un coin de l'école le modeste atelier dont nous réclamons avec instance la prompte création, une des principales inconnues du problème sera dégagée et résolue. L'enfant aurait l'occasion et les moyens de manifester, par la suite et la durée des diverses épreuves par lesquelles il aurait à passer, son goût pour les travaux de précision et pour les combinaisons géométriques, ou pour les œuvres plus libres et moins déterminées de l'art.

Il est bien entendu, comme vous le remarquez fort à propos, que la pensée ne doit venir à personne de faire de

cette classification un obstacle au libre choix de la profession, ou de renouveler l'expérience phalanstérienne pour l'organisation du travail. Il s'agit tout simplement de conseils à donner aux familles.

Toutes les professions peuvent se ranger en deux grandes catégories correspondant à ces deux genres d'aptitudes, que nous pouvons dénommer la *précision* et la *fantaisie*. « Pour nous en tenir aux métiers de la main, nous ferions entrer dans la première catégorie : la charpente, la menuiserie, la taille et l'appareillage des pierres, la grosse et la petite mécanique, la fabrication et l'outillage de précision, et toutes les industries, petites et grandes, qui exigent une certaine dose de connaissances géométriques. — Dans la seconde catégorie, nous ferions entrer toutes les professions qui, comme la bijouterie, l'orfèvrerie, la ciselure, la sculpture d'ornement, la peinture de décor et de lettres, la confection des objets de mode, etc., demandent plus à l'imagination et à la fantaisie qu'à des règles positives le secret de leur exercice et de leur perfectionnement. » (Corbon, *de l'Enseignement professionnel*, p. 15.)

Un immense avantage serait ainsi assuré aux individus, aux familles et à la société. Une plus intelligente répartition des enfants dans les ateliers éviterait ces erreurs déplorables, ces mécomptes cruels, ces pertes de temps et d'activité, ces sacrifices d'argent, ce dégoût du travail, cet amoindrissement des richesses intellectuelles et des forces productives d'un pays, qui sont le résultat très certain du mauvais choix des professions. Il y a là un intérêt social de premier ordre.

L'apprentissage, dans ses conditions actuelles, n'est pas seulement abandonné au hasard : il se fait trop tôt. Vous

vous souvenez du cri éloquent d'indignation qu'arracha à M. Jules Simon l'odieuse exploitation de l'enfant : *l'Ouvrier de huit ans!* C'était une bonne action autant qu'un beau livre. La loi, espérons-le, a réussi à faire cesser cette traite des blancs ; mais l'apprentissage commence encore trop tôt, et cependant il faut qu'il débute de bonne heure. Il le faut dans l'intérêt des familles pauvres et nombreuses, où le défaut de ressources impose à chacun la nécessité de contribuer le plus vite possible à la subsistance commune ; il e faut dans l'intérêt même de l'enfant, qui doit prendre, dès ses jeunes années, le goût et l'habitude du travail manuel, sans excéder ses forces physiques qu'il importe de ménager, sans négliger son éducation intellectuelle et morale.

La solution de ce problème en apparence insoluble et contradictoire ne doit être cherchée, ne peut être trouvée que dans l'introduction du travail manuel à l'école.

« C'est ordinairement vers la douzième année qu'on met les enfants en apprentissage : c'est trop tard commencer à les habituer au travail des mains, et c'est trop tôt les exposer aux fâcheuses influences de l'atelier. » (Corbon, p. 128.)

Un apprenti de douze à quatorze ans n'est, en général, ni assez fort, ni assez habile pour être chargé d'un travail sérieux. La première année est donc gaspillée en courses, en corvées, souvent en services domestiques. D'instruction professionnelle, il en est peu ou point question pour le pauvre *attrape-science*, qui est vertement réprimandé de « flâner autour des ouvriers », quand sa curiosité légitime le pousse à chercher les secrets du métier. Son intelligence rebutée finit par s'engourdir et s'affaisser. En revanche, il apprend avec une déplorable facilité un jargon grossier, des chansons licencieuses, et il obtient plus vite, au comptoir du marchand de vins ou dans la boutique du marchand de

tabac, une déclaration de « bon zig » qu'on ne pourrait lui délivrer un certificat constatant qu'il sait le premier mot du métier. « De l'aveu de tous, conclurons-nous avec M. Gréard, l'atelier, qui devrait servir à développer toutes les forces de l'enfant, use son corps avant que l'école ait achevé de le former, engourdit son intelligence que l'école avait commencé à éveiller, flétrit son imagination et son cœur, abâtardit en lui l'esprit du métier. Déplorable école de mœurs publiques autant que de mœurs privées, il déprave l'homme dans l'apprenti, le citoyen dans l'ouvrier et ne forme même pas l'ouvrier. » *(Des écoles d'apprentis.)*

Donc, gardons les enfants à l'école jusqu'à l'âge de quinze ans, mais habituons-les le plus tôt possible au travail de la main. Vous pensez que dès l'âge de dix ans il est possible d'initier un enfant au maniement de quelques outils. Je le crois aussi, quand je songe au besoin d'activité qui signale les premières années de la vie et au plaisir que procure la satisfaction de ce besoin. C'est une affaire de tact, et, sans doute aussi, une difficulté d'organisation dans une école nombreuse; mais nous nous contenterions facilement de voir nos élèves de douze à quinze ans passer à tour de rôle quelques heures dans notre atelier scolaire.

Il importe qu'on le sache bien, ce progrès si désirable ne sera que l'application bien tardive du programme tracé en termes un peu vagues, mais avec un sentiment très juste des besoins du peuple, par les premiers législateurs de l'enseignement primaire. On lit dans un projet de décret de septembre 1791 : « On rendra souvent les enfants témoins des travaux champêtres et des ateliers : ils y prendront [illegible] tant que leur âge le leur permettra. »

L'alliance des travaux manuels avec les études intellectuelles serait désirable à tous les degrés de l'enseignement. C'est là une belle et grande question que vous recommandez avec instance à la sollicitude des administrations publiques. La santé, la science et la moralité ne pourraient que gagner à ce que l'équilibre de nos diverses facultés fût mieux conservé, à ce que le cerveau ne fût pas surmené, l'intelligence cultivée à outrance au détriment du corps. « Si le candidat à l'École polytechnique, par exemple, était tenu de prouver qu'il sait faire œuvre de ses mains, il ressortirait naturellement de ce fait une heureuse révolution dans le système des études. En alternant le travail de l'esprit et celui des mains, l'intelligence ne serait plus tenue en serre chaude ; elle s'épuiserait beaucoup moins, partant elle tirerait un meilleur parti des connaissances acquises ; et d'autre part, le développement physique se ferait d'autant mieux que le temps du travail intellectuel serait abrégé au profit du travail manuel, qui deviendrait, au moins, une excellente récréation. » (Corbon, p. 153.) Et quelle sécurité, pour la jeunesse lettrée, en cas de revers, en cas de révolution ! quelle réhabilitation du travail, enfin, si la science ne dédaignait pas d'apprendre à manier l'outil de l'ouvrier, et quelle autorité nouvelle y puiseraient les ingénieurs et directeurs d'usines, s'ils pouvaient, au besoin, faire preuve de leur habileté manuelle devant leurs subordonnés !

Mais je suis forcé, à regret, d'abandonner ce sujet si intéressant ; aussi bien la question de l'école primaire est-elle assez vaste et assez attrayante. Examinons donc les principaux détails d'organisation de la réforme que nous réclamons pour les enfants de la classe ouvrière.

A la campagne, la question présente beaucoup moins de difficultés, puisque les élèves de l'école sont en même temps, dans la famille, occupés aux travaux de la profession agricole. Quelques exercices pratiques d'horticulture et de jardinage dans le jardin annexé à l'école rurale peuvent, s'ils sont sérieusement exécutés sous la direction d'un maître expérimenté et convaincu, rendre les plus signalés services aux futurs apprentis de la ferme et des champs, en leur faisant comprendre et aimer la noble profession d'ouvrier de la terre.

C'est à la ville que la diversité des professions industrielles et le grand nombre des élèves paraissent, au premier abord, créer des embarras sérieux, tant pour le choix du personnel enseignant que pour l'installation matérielle. Voyons cependant s'il y a de quoi s'effrayer et reculer, comme en présence d'une utopie irréalisable.

« Prenons une école communale de cent élèves pour exemple. Parmi ces cent élèves, il en est une trentaine, les plus jeunes, qu'on peut occuper à manier les outils les plus simples et à faire certains travaux qui ne seraient qu'une manière de développer sans efforts exagérés leurs facultés musculaires. Il ne faudrait pas grande sagacité pour employer de la sorte cette portion des élèves sans qu'elle prît sérieusement le temps du professeur. Il suffirait de la faire guider par un grand élève qu'on investirait d'un peu d'autorité.

» Les soixante-dix autres pourraient former deux, trois ou même quatre divisions, venant à différentes heures s'exercer manuellement.

» Il faudrait un atelier au moins aussi grand que la classe et, de plus, une cour ou un terrain quelconque. Dans l'atelier, on installerait une forge, avec enclume, marteaux, étaux, limes, etc., c'est-à-dire ce qui est indispensable pour

confectionner certains simples produits en fer. Il faudrait installer également quelques tours et des établis de menuisier, avec les outils accessoires.

» Dans la cour, on aurait quelques blocs de pierre pour les tailler et retailler jusqu'à réduction complète. » (Corbon, p. 170.)

Quant au personnel enseignant, vous pensez que l'on trouverait facilement des ouvriers doués de ces multiples aptitudes et capables de diriger ces travaux divers. On ne leur confierait du reste ce professorat qu'après des expériences préalables; et si l'on voulait faire de l'enseignement professionnel sur une plus vaste échelle, il faudrait organiser d'abord une sorte d'école normale professionnelle.

Permettez-moi de rapprocher de votre projet les propositions en somme assez analogues de M. Gréard.

« En dehors des heures réglementaires des classes les enfants, les garçons surtout, qui ne sont point occupés comme les filles au détail de la vie domestique, ont des loisirs dont leurs familles sont souvent embarrassées et que le plus souvent ils n'emploient pas à bien. Ce sont ces loisirs qu'il suffirait de consacrer au travail manuel. Précisons davantage. Les exercices de gymnastique qui suivent la classe du soir se terminent à 5 heures, et ils n'ont lieu que trois fois par semaine. De 4 à 5 heures, ou de 5 à 6 les jours de gymnastique, les élèves du cours supérieur passeraient à l'atelier, par fractions de vingt, de façon que chacun en suivît les exercices quatre heures au moins par semaine. En outre, l'atelier serait ouvert le jeudi, pendant la partie de la journée laissée disponible par les cours de dessin, en faveur de ceux dont les aptitudes se seraient plus particulièrement signalées. Un contremaître suffirait, dans chaque école, pour diriger cet enseignement. » (*L'ensei-*

gnement primaire à Paris et dans le département de la Seine de 1867 à 1877, p. 168.)

Je prendrai la liberté d'exprimer un simple regret, en approuvant ces sages prescriptions : c'est que le travail manuel n'y soit un peu trop considéré que comme un utile accessoire, et que sa place ne soit pas marquée dans l'emploi normal du temps, au même titre que la classe ordinaire. Les travaux de couture, de coupe et d'assemblage n'ont-ils pas, dans les écoles de filles, déjà conquis leur place légitime parmi les exercices essentiels de l'enseignement primaire ?

Quant à la question de l'outillage du petit atelier de l'école, il n'est pas inutile de rassurer les personnes qui craindraient l'encombrement, et la dépense. Pour mon compte, j'ai été vivement frappé et vraiment satisfait des vues nettes et simples qu'un esprit philosophique donne des choses de l'industrie dans les lignes suivantes, où les fondateurs d'écoles professionnelles peuvent puiser une excellente direction :

« L'homme, avec des matériaux peu nombreux et à l'aide d'instruments toujours les mêmes, produit des œuvres d'une variété illimitée.

» Le travail industriel peut être rapporté à quelques opérations fondamentales, telles que dresser ou aplanir, ajuster, tourner, etc.

» Les matériaux sur lesquels on opère se classent par grandes catégories, supposant des procédés de travail analogues, selon qu'ils sont plus ou moins denses et résistants, sujets ou non à l'action du feu, susceptibles d'être forgés et fondus comme les métaux ; fondus seulement, comme le verre, la corne, le caoutchouc ; moulés humides comme

l'argile; taillés et tranchés, comme le bois et les cuirs; réduits et usés, comme la pierre.

» Les types principaux d'outils se rapportent à ces propriétés diverses des matériaux, et on peut les ranger de même en un petit nombre de groupes. Nous trouverons, par exemple, le *marteau*, qui sert à forger, à dresser, à courber les métaux, à tailler ou piquer la pierre; les *outils tranchants*, haches, ciseaux de toutes sortes, doloires, planes et rabots; les *outils servant à diviser*, scies de toutes formes et de toutes dimensions; l'outil essentiel du travail des métaux, la *lime*, et enfin l'outil universel, le *tour*. Cherchez un instrument qui ne se rapporte pas à l'un de ces cinq types généraux, vous n'en découvrirez pas...

» Il est possible, d'ailleurs, de donner la raison de l'universalité de certains types d'instruments, en examinant la nature des mouvements physiques qu'ils exigent, et l'on arriverait même ainsi à réduire encore le nombre des outils dont le maniement résume plus ou moins complètement le travail industriel. Si, ayant quelquefois touché un outil quelconque, on veut bien en effet se rendre compte des conditions de son action, on trouvera qu'il s'agit, au demeurant, de produire un effort musculaire mesuré, contenu, d'une direction définie, le plus souvent rectiligne et régulièrement répété. Cette précision de mouvements une fois acquise avec un rabot, par exemple, peut être utilisée pour la lime, pour la scie, pour tout outil qui fonctionne d'une manière analogue. D'autres outils demandent l'agilité des doigts, quelques-uns des mouvements combinés du pied et de la main, comme le tour ordinaire, ou des deux mains agissant simultanément, comme le tour à l'archet; mais, dans chaque cas, l'adresse qu'un exercice aura donnée sera applicable à une série d'actions du même

genre. » (Article de M. Guémied, *Revue de l'enseignement professionnel*, 1er février 1865.)

L'enseignement professionnel est sans doute moins nécessaire pour les femmes, dont la vie se passe presque tout entière dans les occupations de l'intérieur. Cependant, comme les nécessités d'une nombreuse famille obligent souvent la mère à chercher au dehors un travail supplémentaire, et qu'à part les grandes casernes de l'industrie qui présentent pour elle de si graves inconvénients, trop peu de carrières s'ouvrent à son activité, il y aurait un intérêt évident à mettre à sa portée des professions qu'elle pourrait exercer sans quitter son domicile, comme les fleurs, les plumes, le cartonnage, etc. D'heureux essais commencés dans le Xe arrondissement par mon collègue, M. de Montmahou, méritent d'être encouragés et surtout imités. Ils sont appelés à rendre, à bien peu de frais, de véritables services à la population ouvrière.

En résumé, je suis profondément convaincu, et le plus ardent de mes vœux est de pouvoir communiquer cette conviction à mes lecteurs, qu'ouvrir la porte de l'école au travail manuel, ce serait du même coup améliorer l'école et l'atelier, fortifier l'intelligence et la moralité, accroître la richesse du pays par l'éveil des aptitudes et le choix éclairé d'une profession. Je cherche en vain un progrès plus souhaitable pour la France.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 1062-0.

LETTRE QUATRIÈME

A Monsieur Paul Bert, Professeur à la Faculté des sciences de Paris, et à l'École des hautes études, Député.

Monsieur le Député,

Les illustres travaux qui vous ont fait un nom dans la science et que l'Institut a si justement récompensés du grand prix biennal de 20,000 francs, loin de détourner votre attention de la cause la plus chère à la République, celle de l'Instruction primaire, vous ont au contraire armé d'une autorité plus incontestable pour en poser les bases, en réformer l'esprit, en élever le niveau, en assurer les bienfaits à tous. C'est en reconnaissance de cet éminent service que je vous prie d'agréer, comme un hommage de respectueuse sympathie, cette modeste épître dans laquelle, universitaire dévoué de longue date et du plus profond du cœur à l'enseignement du peuple, je m'efforce d'ouvrir plus largement à la science de la nature les portes de l'école primaire, pour en rendre les leçons plus vivantes, plus pratiques et plus fécondes.

Si, d'après les prémisses que j'ai posées dans mes lettres précédentes et que je ne laisse pas perdre de vue un seul instant à mon jeune auditoire, l'éducation a pour but de préparer à la vie complète ; si les premières conditions de cette œuvre capitale sont la connaissance des lois essentielles de l'hygiène, qui protège et fortifie la santé, et l'aptitude professionnelle qui crée les ressources et les moyens de subsistance, il en résulte, comme conséquence rigoureuse,

que les sciences physiques et naturelles, sans lesquelles l'art de la santé et le travail manuel ne peuvent être qu'empirisme et routine, doivent, dans la mesure où cela est possible et vraiment utile, faire partie de toute éducation aussi élémentaire qu'on veuille la supposer.

Laissons aux lycées et collèges, aux facultés leurs cours réguliers, méthodiques, savants. Nos petits écoliers n'ont ni la préparation d'esprit nécessaire pour se livrer à ces hautes études, ni le temps considérable qu'elles réclament. Mais ils ont besoin de ne rester étrangers à aucune de ces grandes conquêtes de la science qui assurent à notre XIX[e] siècle une si belle place dans l'histoire de la civilisation; ils ont besoin d'apprendre à voir, à observer, à comparer, à raisonner; ils ont besoin de savoir admirer, dégagées des formules abstraites et des démonstrations théoriques, les lois simples et grandioses qui régissent l'univers, les merveilleuses harmonies de la nature et les prodiges non moins étonnants de l'industrie qui étend sans cesse l'empire de l'homme sur le monde; ils ont besoin d'élever leur esprit, d'ennoblir leurs sentiments, de se dégager des préjugés ridicules, des superstitions dégradantes et de recevoir cette haute culture religieuse (c'est l'expression même de M. Herbert Spencer) que la science seule peut donner.

« Supposons, dit l'éminent philosophe, un auteur qu'on saluerait tous les jours de louanges exprimées en style pompeux. Supposons que la sagesse, la grandeur, la beauté de ses ouvrages soient le sujet constant des louanges qu'on lui adresserait, supposons que ceux qui louent sans cesse ses œuvres n'en aient jamais vu que la couverture, ne les aient jamais lues, n'aient jamais essayé de les comprendre. De [illegible] urraient être pour nous leurs éloges? Que

pensérions-nous de leur sincérité? Et pourtant, s'il est permis de comparer les petites choses aux grandes, voilà comment l'humanité se conduit en général envers l'univers et sa cause. Bien pis encore! non seulement les hommes passent, sans les étudier, à côté de ces choses qu'ils proclament merveilleuses, mais ils blâment ceux qui se livrent à l'observation de la nature et les accusent de s'amuser à des bagatelles. Ce n'est donc pas la science, mais bien l'indifférence pour la science qui est irréligieuse. La dévotion à la science est un culte tacite; c'est la reconnaissance tacite de la valeur des choses qu'on étudie, et par implication, de leur cause. Ce n'est pas un hommage rendu simplement de bouche, c'est un hommage rendu par les actes; ce n'est pas un respect exprimé par des paroles; c'est un respect prouvé par le sacrifice de son temps, de sa pensée, de son travail...

» Ajoutez à ces considérations un autre aspect religieux de la science; c'est qu'elle seule peut nous donner une juste idée de ce que nous sommes et de nos relations avec les mystères de l'Être. En même temps qu'elle nous montre tout ce qu'on peut savoir, elle nous montre les limites au delà desquelles on ne peut savoir rien. Ce n'est point par des assertions dogmatiques qu'elle enseigne l'impossibilité de comprendre la cause suprême des choses; mais elle nous conduit à reconnaître clairement cette impossibilité, en nous faisant toucher, dans toutes les directions, les bornes que nous ne pouvons franchir. Elle nous fait sentir, comme rien autre chose ne peut nous le faire sentir, la faiblesse de l'intelligence humaine en présence de ce qui passe cette intelligence. Tandis qu'à l'égard des traditions et des autorités humaines, elle a peut-être une attitude fière, cette attitude est humble devant le voile impénétrable qui lui

couvre l'Absolu. Sa fierté et son humilité sont aussi justes l'une que l'autre. Le savant sincère, — et par ce nom nous n'entendons pas celui qui ne fait autre chose que calculer des distances, analyser des composés ou étiqueter des espèces, mais celui qui, à travers des vérités d'ordre supérieur, cherche des vérités plus hautes, et peut-être la vérité suprême, — le véritable savant, disons-nous, est le seul homme qui sache combien est au-dessus, non pas seulement de la connaissance humaine, mais de toute conception humaine. la puissance universelle dont la Nature, la Vie, la Pensée sont des manifestations. » (*De l'éducat. intell., mor. et phys.*, p. 81-84.)

Qu'on se place au point de vue économique comme au point de vue moral et religieux, la conclusion est la même : les vérités capitales de la science sont dues à tous, dans la mesure et sous la forme où elles peuvent concourir à l'éducation générale ; il ne doit pas y avoir là de déshérités. La société est intéressée à la diffusion de ces connaissances essentielles.

« Aujourd'hui même, disait Channing parlant avec une éloquence si simple et si vraie de l'élévation des classes ouvrières, après toutes les merveilles d'invention qui font honneur à notre siècle, nous nous doutons peu de tous les perfectionnements mécaniques qu'amènerait la propagation des sciences physiques parmi les ouvriers. » (*Œuvres sociales*, p. 127.) Michelet, démontrant par de solides raisons la nécessité d'un enseignement populaire de l'histoire naturelle, conclut avec autorité: « La richesse et la moralité du monde doubleraient si cet enseignement pouvait devenir universel. » (*L'Insecte*, p. 383.)

Faut-il cependant se laisser entraîner, sous l'impression de ces puissantes considérations, jusqu'à sacrifier (M. Spencer

semble le faire beaucoup plus qu'il ne le fait en réalité, bien qu'il consacre une discussion fort sérieuse à établir que la science est le savoir le plus utile) la culture littéraire à la culture scientifique, sous prétexte que jusqu'à ces derniers temps la seconde était sacrifiée à la première ? Non, sans doute. Je crois la réaction exagérée et funeste, et je me rappelle le mot plaisant et juste de Luther : « L'esprit humain est comme un paysan ivre à cheval : quand on le relève d'un côté, il retombe de l'autre. »

Mais c'est une question que je n'ai point à traiter à fond, car elle concerne surtout l'enseignement secondaire, et je dois me borner à déclarer en passant que l'idéal, j'en suis fermement convaincu, serait d'associer le plus complètement possible les études scientifiques et les études littéraires, les sciences et les humanités, un mot admirable dans lequel j'aurais le plus vif regret d'être forcé de ne voir qu'un préjugé. Ni les sciences toutes seules, ni les lettres toutes seules ne peuvent constituer une éducation vraiment libérale, conclut M. Bain, qui réclame cependant pour les sciences le premier rang, parce que, en définitive, les choses doivent avoir le pas sur les mots.

Le domaine des sciences physiques et naturelles est immense. Nous n'avons certes pas la prétention de le faire parcourir régulièrement et en détail à l'instituteur primaire et à ses élèves. Les savants de profession eux-mêmes sont obligés de se cantonner dans un coin déterminé de ce domaine. Il ne s'agit que de choisir dans le riche trésor des découvertes ces faits simples et sensibles, à la portée de tous, et qui suffisent à faire toucher du doigt quelques-unes des lois générales du monde. Réduite à ces termes, l'étude de l'univers, de la vie dans ses diverses manifestations, est

encore une œuvre de longue haleine, qui exige un travail bien conduit, l'habitude d'observer avec méthode et de se rendre nettement compte des choses, des lectures bien dirigées, des connaissances très sûres et très précises, tout en restant fort élémentaires.

Pour se préparer à ce professorat difficile, qui demande du tact, l'absence de toute prétention scientifique, l'art de dire les choses à propos, simplement et avec mesure, de vulgariser les connaissances sans les abaisser, nos instituteurs ne manquent pas de bons guides, qu'ils doivent se rendre familiers par un fréquent commerce. Je voudrais voir dans la bibliothèque de tout maître notamment la conférence de M. Maurice Girard sur *l'enseignement des sciences physiques et naturelles dans les écoles primaires*, *la Science élémentaire* de M. Fabre, *les Premières Notions de météorologie et de physique du globe* de M. Félix Hément, *la Petite Astronomie descriptive* de M. Flammarion, *la Petite Physique* de M. Devic, *la Physique et la Chimie des champs* de M. le Dr Saffray, etc. J'ai trouvé dans ces divers ouvrages, non seulement les connaissances qu'il importe de répandre, mais surtout la méthode familière, la juste mesure, les faits frappants et le ton simple qui conviennent à l'enseignement populaire. J'espère en donner la preuve par cette leçon, dont ils m'ont fourni à peu près tous les éléments.

Quels horizons nouveaux se découvrent à l'esprit le moins cultivé qui reçoit quelques notions d'astronomie ! Quel sentiment de l'infini ne s'éveille pas en lui à la pensée de cet océan sans rivage et sans fond que sillonnent les astres ! Cette terre qui nous porte, qui paraît immobile, accomplit en réalité le plus fantastique voyage dans les espaces célestes : elle tourne autour du soleil à la distance

prodigieuse de 38 millions de lieues. De pareils chiffres ne disent que peu de chose à l'imagination de l'enfant. Rendez-les sensibles par des comparaisons. Dites-lui qu'un train express partant de la terre, ne s'arrêtant ni jour ni nuit, n'arriverait au soleil qu'après 300 ans et plus, et que, pour profiter d'un billet d'aller et de retour, il ne faudrait pas moins de six siècles! ou encore qu'un boulet de canon, malgré la rapidité de sa course, n'atteindrait l'astre qu'au bout de 10 années! Ces rapprochements aident à concevoir quelque idée de cette effrayante distance et de l'immensité de l'orbite (300 millions de kilomètres) que décrit la terre en 365 jours, avec une vitesse vertigineuse et cependant insensible de 27,000 lieues à l'heure!

Et que sont ces chiffres en présence de ceux que fournit le calcul des astronomes pour les planètes les plus lointaines du système solaire? Uranus, à 700 millions de lieues du soleil, accomplit sa révolution en 84 de nos années terrestres! Neptune est à 1,100 millions de lieues! Il lui faut 165 ans pour faire son tour autour du soleil. Les saisons y durent 41 ans! Les étrennes, si on en donne dans ces régions obscures et glacées, ne reviennent que tous les 165 ans!

Quelle impression sublime ne fait pas sur nous l'admirable spectacle du ciel étoilé, une fois que nous avons entrevu quelques-unes de ces données astronomiques, lorsqu'on nous apprend surtout qu'en dehors de ce système solaire qui nous semble si grandiose, chaque étoile est elle-même le soleil d'autres systèmes aussi vastes, à des distances tellement inimaginables que la lumière, qui parcourt 80,000 lieues par seconde, met des centaines d'années pour parvenir jusqu'à nous!

Les révélations de la géologie, bien qu'elles soient loin de pouvoir au même degré éveiller l'idée et le sentiment de l'infini, n'en sont pas cependant moins la source de saisissantes émotions; car elles nous intéressent plus personnellement. Quelle merveilleuse restauration du passé dramatique de notre planète la science a su tirer de la simple considération des diverses couches terrestres! On a fait dire aux montagnes, en comptant le plus ou moins grand nombre de leurs couches sédimentaires, leur âge relatif. Le Jura a été obligé d'avouer qu'il était plus vieux que les Pyrénées, et les Pyrénées de convenir qu'elles étaient plus vieilles que les Alpes. L'examen de ces couches a prouvé que les unes ont été déposées au sein des eaux, les autres ont fait éruption du sein de la terre à la surface, en flots de feu qui se sont depuis refroidis et solidifiés pour former, par une série de gigantesques soulèvements, la charpente des principales chaînes de montagnes. Dans les couches sédimentaires, les fossiles, compris enfin depuis Bernard Palissy, nous ont raconté toutes les phases par lesquelles a passé la vie. Témoins des nombreux bouleversements du globe (D'Orbigny comptait vingt-sept créations différentes!), ils ont été interrogés avec un art admirable par les géologues. Ces témoins sont cependant quelquefois bien mutilés : ce ne sont souvent que des débris fort incomplets, quelques os, quelques dents. Grâce au génie de l'illustre Cuvier et aux lois de l'anatomie comparée, la science a pu reconstituer avec précision ces grandes espèces animales, jadis la terreur des eaux et des terres; notamment l'ichthyosaure, ce reptile de 10 mètres de longueur, avec ses longues mâchoires garnies de 180 dents coniques, avec des yeux plus gros que la tête d'un homme; le mégalosaure, ou grand lézard, long de 22 mètres; le

mammouth, monstrueux éléphant haut de 5 à 6 mètres, dont les défenses recourbées avaient près de 4 mètres de long! Tout cela a disparu successivement, et à mesure que la scène changeait, l'animalité et la végétation étaient représentées par des espèces plus nombreuses et plus richement organisées. Voilà, si l'on peut donner au moyen de projections un curieux spectacle en même temps qu'une intéressante leçon, de bien beaux sujets de conférences populaires.

Ce qui est plus facile, surtout lorsque se réalisera le vœu, récemment exprimé par M. Foncin, recteur de l'académie de Douai, à la rentrée des facultés (*Journal général de l'instruction publique*, 10 janvier 1880), de voir les professeurs des trois ordres primaire, secondaire et supérieur se rendre fraternellement des services mutuels, c'est de se procurer quelques-unes de ces coquilles fossiles qui nous sont parvenues en si grande abondance, et d'en faire en classe le sujet d'un entretien socratique, d'une lecture, d'une dictée. Le passage suivant, emprunté à la *Géologie* de M. Fabre, fera bien comprendre le double profit que l'on peut tirer de ce genre d'exercices, à la fois comme *savoir* et comme *discipline intellectuelle.* N'oublions jamais, en pédagogie, ces deux points de vue.

« A l'état vivant, un grand nombre de coquilles sont ornées les unes de plis lamelleux, de crêtes dentelées, de fines et régulières stries; les autres de piquants, de menus aiguillons. Tous ces détails d'élégante ornementation sont d'une grande délicatesse; le moindre choc les brise, le frottement sur le sable de la plage les efface. La coquille elle-même est mise en morceaux si l'élan de la vague la heurte sur le roc. Or presque toujours les coquilles fossiles, même dans les roches les plus dures, nous montrent,

admirablement conservés, les moindres traits de leur structure, si compliquée, si fragile qu'elle soit : piquants, lamelles, aiguillons, crénelures, stries, tout s'y retrouve, sans altération aucune. Une conséquence de haut intérêt (essayez de la faire trouver par les élèves eux-mêmes en les guidant) se dégage immédiatement de cette seule observation. Ces coquillages ne sont pas venus d'ailleurs, ils n'ont pas été roulés, entraînés par des courants, qui non seulement auraient détruit toute ornementation superficielle, mais encore auraient fait de ces coquilles des débris informes. Les mollusques dont elles sont les restes ont donc vécu à la place même où ces coquilles se trouvent aujourd'hui ; ils y ont vécu paisiblement, et leurs dépouilles, à la mort de l'animal, ont été enveloppées par une vase fine qui s'est durcie plus tard en roc et les a conservées intactes dans la masse compacte. Ils y ont vécu en outre, pendant très longtemps, d'innombrables générations succédant à d'autres générations : car l'épaisseur de la roche où les coquilles sont superposées d'après leur ordre d'antiquité se mesure par centaines et par milliers de mètres. Ce qu'il a fallu de siècles de tranquillité pour produire de pareils entassements est impossible à dire. » (P. 176).

Ce serait assez pour une première fois. Je laisserai aux élèves le temps de bien se rendre maîtres de ces déductions ; puis, reprenant mes coquilles, j'en tirerai de nouveaux témoignages sur les siècles passés.

« Parmi les mollusques, les uns, peu nombreux en espèces, habitent les eaux douces ; les autres, en plus grande abondance, ont pour demeure les mers. Nos fossés, nos lacs, nos étangs regorgent en particulier de limnées, de planorbes et de paludines, qui n'ont pas de représentants dans les mers ; les [illegible] tour ont d'innombrables espèces totalement

étrangères aux eaux douces; tels sont, par exemple, les murex, hérissés de piquants, et les huîtres, les moules. Dans les vases des fossés s'amassent des coquilles de planorbes et de limnées; dans les dépôts sous-marins s'entassent les huîtres et les murex. Or, dans beaucoup de localités, la roche, sans rien présenter de spécial dans sa nature chimique, est pétrie de coquilles de planorbes, de limnées et autres espèces des eaux douces. A ce signe seul on reconnaît que la roche a été déposée au fond d'une nappe d'eau douce, notamment au fond d'un lac devenu aujourd'hui terre ferme. En d'autres points, incomparablement plus répandus, la roche ne renferme que des coquilles marines. Sa formation est donc due aux dépôts de la mer. Si quelque part un mélange se présente de coquilles marines et de coquilles d'eau douce, c'est la marque de l'embouchure d'un cours d'eau, apportant à la mer, pendant ses crues, les dépouilles de ses propres mollusques. » (P. 177.)

Enfin, je crois que la considération suivante pourrait utilement être réservée pour un dernier exercice. La raison de cette citation prolongée, c'est mon désir de montrer par la pratique aux instituteurs comment ils doivent eux-mêmes conserver des extraits de leurs lectures pour renouveler chaque année leur enseignement, et en élever le niveau.

« Ce ne sont pas seulement les plaines, les terrains bas qui, dans leurs assises, nous montrent des coquilles marines fossiles; on les trouve aussi, et souvent très abondantes, jusque dans la roche des plus hautes cimes. Le niveau des océans ne pouvant changer, parce que la masse des eaux est invariable, ce ne peut être la mer qui aurait laissé à ces grandes hauteurs les traces de son séjour; puis se serait abaissée au niveau actuel, car il y aurait alors à se demander

ce qu'est devenue l'immense quantité d'eau disparue par un semblable retrait. Si la mer n'a pas pu s'élever à la cime des montagnes pour y laisser ses coquilles fossiles, c'est donc la terre elle-même qui, d'abord inférieure au niveau des eaux, a reçu les sédiments des mers auxquelles elle servait de lit, puis s'est soulevée, emportant avec elle les preuves évidentes des dislocations et changements du relief, qui des profondeurs océaniques ont fait terre ferme et chaînes de montagnes. » (P. 178.)

Quel vaste champ d'intéressantes études, quelle source de plaisirs élevés nous ouvrent encore la zoologie et la botanique, la physique et la chimie, toujours, bien entendu, en les réduisant à ces notions élémentaires qu'il est désirable de faire peu à peu entrer par l'école dans le sens commun des nouvelles générations. Je me bornerai à jeter un coup d'œil rapide et sommaire sur les nombreuses et belles questions d'un pareil programme.

L'organisation et la physiologie de l'homme et des animaux, la digestion, la circulation, la respiration, le squelette, les muscles, le système nerveux, les sens doivent avoir pour tout homme un intérêt particulier. « C'est trop souvent, dit Channing parlant aux ouvriers de Boston en 1840, par notre imprudence que la maladie et les infirmités nous atteignent; la science y porterait remède. Quand le peuple connaîtra comment est fait le corps humain, quand il comprendra que la maladie n'est pas un accident, mais qu'elle a des causes fixes qu'on peut souvent détourner, alors on verra disparaître une grande somme de souffrances, de besoins, et par conséquent d'abaissement intellectuel. » (*De l'élévation des classes ouvrières*, p. 170.) Et quelle utilité n'y aurait-il pas à mieux distinguer parmi les ani-

maux nos alliés et nos ennemis, à ne pas tuer stupidement les petits oiseaux qui dévorent les insectes, la chouette qui mange plus de souris que le chat, et ne dérobe rien dans notre cuisine, le crapaud qui nettoie nos jardins, la libellule, la cicindèle, le carabe, ces véritables gardes champêtres ! que dire des applications récentes de la zoologie au bien-être de l'homme, de cette industrie nouvelle qui a nom Pisciculture? « On peut faire de l'Océan une fabrique immense de vivres, un laboratoire de subsistances plus productif que la terre elle-même; fertiliser tout: mers, fleuves, rivières, étangs. On ne cultivait que la terre: voici venir l'art de cultiver les eaux... Entendez-vous, nations! » (Cité par Michelet, *la Mer*, p. 331.)

Quelle charmante et salutaire étude que la botanique, qui appelle l'enfant au grand air des champs, et qui, suivant la gracieuse expression d'une femme distinguée, « utilise cette classe ouverte et libre, où la page est une prairie, où la leçon est une fleur, où le devoir est un fruit mûr ! » (Mme Hipp. Meunier, *Entretiens familiers sur la Botanique.*)

Les merveilleuses harmonies que l'on peut alors remarquer entre les animaux et les plantes sont de nature à frapper vivement l'esprit, à exciter un profond sentiment d'admiration. Pour n'en citer qu'un exemple, le plus saillant il est vrai, l'animal vicie perpétuellement l'air par l'acide carbonique qu'il exhale, et la plante travaille sans relâche à rétablir la pureté de l'air en décomposant l'acide carbonique pour mettre en liberté l'oxygène et s'assimiler le carbone. Voilà un grand et redoutable problème résolu de la façon la plus simple et la plus élégante.

La physique et la chimie, enfin, par leurs découvertes

et leurs applications, méritent au plus haut degré d'attirer l'attention de tous sur les phénomènes qu'elles étudient, l'une la pesanteur, la chaleur, le son, l'électricité, le magnétisme, la lumière; l'autre la composition intime des corps.

« La partie des sciences physiques qui s'occupe de formuler les lois de la chaleur, nous a enseigné la manière d'économiser le combustible dans de nombreuses industries; comment on augmente le produit des hauts-fourneaux en substituant l'air chaud à l'air froid; comment on ventile les mines; comment on prévient les explosions par l'usage de la lampe de sûreté; et comment enfin, au moyen du thermomètre, on règle l'application d'une foule de procédés. Une autre section de la science, qui a pour objet l'étude des phénomènes de la lumière, donne des yeux au vieillard et au myope; aide par le microscope à découvrir les maladies ou les sophistications, en même temps qu'elle prévient les naufrages par l'usage des phares perfectionnés. Les découvertes en électricité et en magnétisme ont sauvé un nombre incalculable d'existences et de richesses par la boussole; elles sont venues au secours de plusieurs arts par l'électrotypie; et maintenant elles ont fourni dans le télégraphe un agent qui, dans l'avenir, réglera les transactions commerciales et développera les relations politiques. » (M. H. Spencer, *De l'éducation*, p. 32.)

N'est-il pas merveilleux de voir la chimie, indépendamment de ses nombreuses applications à toutes les industries, ramener à quatre corps simples constitutifs, le carbone, l'hydrogène, l'oxygène et l'azote, toute substance d'origine animale ou d'origine végétale, et expliquer par des proportions très variées l'inépuisable richesse de la nature vivante, y compris l'homme? « De l'eau et du carbone,

dit très bien le Dr Saffray, font voler sur les rails la locomotive; de l'eau et du carbone font bondir l'artère et gonfler la poitrine de l'homme; mais il faut une autre substance pour rebâtir, molécule à molécule, atome par atome, chaque membre, chaque organe, chaque tissu, chaque cellule, à mesure de leur désintégration: cette substance, c'est l'azote. Avec de l'eau, du carbone et de l'azote, on alimente la machine humaine et l'on assure sa durée. » (*La Chimie des champs*, p. 178.)

Mais je me hâte de mettre un terme à ce coup d'œil d'ensemble jeté sur les sciences physiques et naturelles. Il est si facile et si peu compromettant d'esquisser dans son cabinet de magnifiques programmes. Allons de suite à l'école, et pour prévenir des objections qui n'ont pas de fondement, que j'exige des instituteurs un savoir encyclopédique, que le budget de la commune ou de l'État ne suffira pas pour tous ces cabinets de physique et de chimie et ces collections, que les pauvres élèves sont déjà surchargés de leçons, etc., etc., voyons à l'œuvre un instituteur qui entrerait dans nos idées. Avec quel soin il ne négligera aucune occasion d'attirer l'attention de ses élèves sur les faits au milieu desquels ils vivent, sans jamais les remarquer, soit à l'école, soit dans leur famille et qui, malgré leur vulgarité, n'en sont pas moins, tous sans exception, l'application et l'interprétation de quelque loi naturelle! Et comme il lui faudra ensuite peu d'imagination, lorsque l'observation directe fera défaut, pour combiner, sans frais et sans grand appareil, de petites expériences, très concluantes, malgré leur extrême simplicité!

Occupons-nous d'abord de l'*observation*. Je m'attacherai surtout à signaler des faits extrêmement communs, parce

que je les crois précisément les meilleurs pour le but que nous nous proposons :

La différence de coloration que présentent les feuilles extérieures et le cœur de la salade, ce n'est rien moins qu'une leçon de chimie, d'horticulture et d'hygiène sur l'action vitale de la lumière.

Pourquoi la cuisinière prend-elle une cuiller en bois et non en métal, pour tourner le ragoût qui demande une longue cuisson? (Conductibilité des corps par la chaleur.)

Et le lait dans la casserole placée sur le feu ne nous donne-t-il pas trop souvent, au détriment du déjeuner du matin, une démonstration de la dilatation produite par l'élévation de la température ?

On ne s'étonnera donc plus de voir le charron, pour mieux ajuster le cercle de fer qui entoure la roue, chauffer presque au rouge le cercle qu'il n'a pas fait à dessein assez grand, mais que la dilatation agrandit, puis qui, rétréci par le refroidissement, arrive à serrer fortement le bois.

Qu'est-ce que cette buée légère qui se dépose l'été sur la carafe d'eau fraîche, sinon le phénomène de la rosée pris sur le fait et ramené à une condensation de vapeur produite par l'abaissement de la température

La soupe vient d'être trempée, la soupière est sur la table avec son couvercle. Faites attention aux petites gouttelettes qui tapissent tout le fond du couvercle, et il vous sera facile de comprendre ce que c'est que la distillation.

Vous frappez un verre de cristal : il rend un son, qui s'arrête aussitôt que vous posez la main sur le verre. Pascal, à l'âge de huit ans, y trouva la théorie des vibrations comme cause de la production du son. Approchez

délicatement du verre une lame de couteau, ou une boule de sureau suspendue à un fil. Les frémissements de la lame et les secousses de la boule vous rendront très sensibles à l'œil et à l'oreille ces vibrations.

Regardez attentivement une cuiller dans un verre rempli d'eau, et vous y verrez très nettement la réfraction des rayons lumineux. Levez le verre au-dessus de vos yeux, vous serez témoins de la réflexion totale sur la surface de l'eau devenue un miroir.

La cafetière qui chante sur le feu et lance de petits nuages de vapeur qui font incessamment tressaillir le couvercle, c'est déjà, pour les yeux d'un Papin ou d'un Stephenson, la machine à vapeur en germe avec son incomparable puissance.

Avez-vous regardé avec curiosité le soufflet et le jeu des soupapes qui laissent entrer l'air sur les côtés, mais ne le laissent sortir que par le tuyau placé à l'extrémité? c'est, en somme, le principe du mécanisme des pompes.

Est-il bien difficile, en venant à l'école, de jeter un coup d'œil interrogateur sur l'étalage du boucher ou du tripier, et de se donner à soi-même gratuitement une excellente leçon d'anatomie? Ici est suspendu à un croc un animal entr'ouvert qui vous offre le spectacle de l'intérieur de la poitrine et de l'abdomen avec la séparation du diaphragme; là sont exposés les organes intérieurs, le cœur, les poumons avec la trachée artère, le foie, la cervelle. Est-ce que tout cela n'est pas plus vrai que les images des livres, et serons-nous assez ennemis de nous-mêmes pour fermer les yeux devant ces vérités lumineuses d'une conquête si aisée?

Vous mangez de la viande bouillie : eh! mon ami, tout en mangeant, regardez donc, je vous prie, ces faisceaux

de fibres musculaires qui constituent la chair et qui sont, par leur extension ou leur contraction, les organes du mouvement.

Si vous voyez apprêter un poulet pour votre repas, ne le laissez pas vider sans examiner les divers organes qu'on en retire; priez que l'on nettoie devant vous le gésier afin de constater vous-même la présence de ces cailloux et de ces morceaux de verre qui, chez ces animaux, remplissent dans l'estomac l'office des dents pour broyer le grain. Et quand le moment sera venu de vous régaler de cette chair savoureuse, dorée à point par une savante cuisson, pensez aussi à regarder les os des membres, leurs articulations, les vertèbres du cou, etc.

Est-ce que vous n'avez pas constaté par votre propre pouls la marche du sang sous la pression du tissu élastique des artères, et, en posant la tête sur la poitrine d'un camarade, le mouvement régulier du cœur dont on entend très distinctement le bruit?

L'élevage de quelques vers à soie vous rendra témoin des curieuses métamorphoses des insectes.

Sans multiplier davantage ces exemples dont la liste pourrait être longue, je puis conclure sur ce premier point : sans aucun doute, l'enfant qui aurait été ainsi exercé par un maître dévoué, curieux et instruit à regarder autour de lui et à se rendre compte des faits, sortirait de l'école, non seulement avec un bagage très respectable de données exactes, puisées dans la nature elle-même, et non apprises dans les livres, mais surtout avec le goût et l'habitude de l'observation : ce qui le mettrait parfaitement à même de continuer par ses propres recherches son instruction personnelle et, qui sait? le conduirait parfois à quelque découverte originale.

Arrivons maintenant à la partie en apparence plus difficile de l'*expérimentation*.

Vous voulez constater la résistance de l'air. Laissez tomber une feuille de papier : elle ne touche le sol qu'après une série de descentes obliques à droite et à gauche, ou en spirale. Froissez-la maintenant et faites-en une boule : elle tombe tout droit à terre. Son poids a-t-il changé ? Non, mais sa surface beaucoup diminuée offre bien moins prise à la résistance de l'air. Laissez tomber séparément, mais en même temps, une pièce de monnaie et une rondelle de papier de même superficie : la pièce est arrivée bien avant; mettez la rondelle sur la pièce, elles arrivent cette fois ensemble, la pièce s'étant chargée de frayer le chemin à sa compagne.

Voici, pour varier l'expérience, des appareils plus compliqués, mais ne craignez rien ; ils ne sont pas dispendieux : un seau et une carafe feront l'affaire. Essayez d'enfoncer, la tête en bas, dans le seau rempli d'eau la carafe vide, c'est-à-dire simplement pleine d'air. Vous verrez l'air emprisonné empêcher l'eau d'y pénétrer. — Maintenant remplissez d'eau la carafe et soulevez-la, toujours la tête en bas, sans que le goulot dépasse le niveau de l'eau dans le seau. L'eau ne s'écoulera pas de la carafe, parce qu'elle y est maintenue par la pression de l'air extérieur.

Ou bien encore, pour prouver plus évidemment le même fait, remplissez un verre d'eau, appliquez exactement dessus une feuille de papier, puis ; avec quelque précaution, en maintenant la feuille avec la paume de la main, retournez le verre; à votre grande surprise, l'eau restera en quelque sorte suspendue, la pression de l'atmosphère l'empêchant de s'écouler.

Ne vous êtes-vous jamais amusé à boire dans un verre avec un chalumeau? qu'est-ce à dire? La succion retire l'air dans le haut du tube; alors la pression de l'air s'exerce sur la surface du liquide et le fait monter dans le chalumeau.

Qui est-ce qui n'a pas pendu à ses lèvres, au bout de sa langue, ou même à un doigt, un porte-plume creux ou une petite fiole en aspirant l'air? C'est encore la même loi qu'on fait servir à son amusement.

Avez-vous vu mettre en perce un tonneau? Le robinet est en place. Néanmoins le vin ne coulera que lorsqu'une petite ouverture pratiquée sur le haut du tonneau laissera agir la pression de l'air sur le liquide.

Avec un verre de lampe et un morceau de verre suffisant pour le fermer à sa partie inférieure, la pression exercée de bas en haut par les liquides sera rendue évidente et même mesurée. Plongeons notre appareil improvisé dans l'eau, le morceau de verre maintenu par la poussée du liquide, ne tombera qu'au moment où, en versant de l'eau dans le verre de lampe, j'atteindrai le niveau extérieur. La pression de haut en bas que je viens d'exercer ainsi, me donne donc la juste mesure de celle qu'il fallait démontrer.

Une simple bougie allumée va nous livrer, grâce à l'esprit ingénieux de Franklin, une idée assez nette de la formation du vent. Soit à la fenêtre d'une pièce, soit à la porte entre deux pièces, présentez successivement la bougie en haut, au milieu, en bas. La flamme, par son inclinaison en dedans ou en dehors, ou par son immobilité, vous indiquera d'une manière sensible que le courant d'air chaud se dirige à l'extérieur dans la partie la plus élevée qu'en bas le courant d'air froid pénètre à l'intérieur, et qu'entre ces deux extrêmes, il y a équilibre.

La constatation de la production d'oxygène par les plantes peut s'opérer sans grande difficulté. Dans un bocal plein d'eau introduisez un rameau garni de feuilles vertes et exposez le tout aux rayons du soleil. Des bulles de gaz vont bientôt se dégager dans le fond du bocal qui a été fermé et renversé. Recueillez ce gaz, et plongez-y une allumette éteinte qui présente encore quelque point en ignition. La flamme vive qui se produira aussitôt vous attestera la présence de l'oxygène.

Avec une cloche à fromage nous pouvons nous convaincre que l'air est indispensable à la vie des animaux, et à la combustion. Un bout de bougie allumé s'éteindra rapidement sous la cloche, dès que l'oxygène contenu dans l'air sera consumé. Un oiseau placé dans les mêmes conditions manifestera bientôt une vive souffrance et finira par tomber. N'attendez pas longtemps et rendez-lui l'air vivifiant. Le mort ressuscitera et reprendra sa volée.

Prenez un verre et de l'eau de chaux filtrée, plongez-y un chalumeau ou un tube de verre et soufflez. Peu à peu l'eau se troublera sous l'influence de l'acide carbonique que nous exhalons, et du carbonate de chaux se déposera au fond.

Si vous tenez à être témoin du renversement des images par suite du croisement des rayons, percez une carte avec une épingle. Placez à la hauteur du trou d'un côté une bougie allumée, de l'autre une feuille de papier, vous verrez sur cet écran la flamme renversée.

Avec une cuvette, encore un de ces instruments coûteux! et un sou, nous allons rendre sensible le phénomène de la réfraction. Le sou est au fond de la cuvette, près du bord le plus voisin de vous. Éloignez-vous un peu et restez à l'endroit où vous venez de cesser de le voir. Si on verse de

l'eau dans la cuvette, la pièce de monnaie va vous apparaître de nouveau, le rayon brisé ayant pu parvenir à votre œil.

Il est inutile de vous inviter à distraire ou à vexer vos camarades, en lançant soit au plafond, soit dans leurs yeux les rayons solaires à l'aide d'un petit miroir : vous êtes trop forts en catoptrique et savez fort bien calculer l'angle d'incidence et l'angle de réflexion.

Passez-moi un bâton de cire à cacheter, un morceau de laine pour le frotter et quelques petits corps légers, une petite balle de sureau suspendue, et je vous donnerai une idée des phénomènes essentiels de l'électricité. Plus simplement avec une bande double de papier assez solide pour être vivement frotté sur une étoffe de laine après avoir été chauffé, je vous ferai tirer des étincelles électriques très visibles dans l'obscurité et dont le crépitement est très distinct.

Il y a un phénomène très important pour expliquer le fait capital, en physiologie, de l'absorption, qui fait voir ce qui se passe dans les poumons, dans l'estomac, et rend compte du passage des liquides nutritifs dans le sang, autant dire de la vie elle-même : c'est l'endosmose, ou le transport des liquides à travers une membrane, le plus fluide allant rejoindre le plus visqueux. Ce phénomène, qui est, pour ainsi dire, la clef de toute notre existence, est intéressant à constater. Je vous propose, avec M. Fabre, de prendre la vessie natatoire d'un poisson, de la percer d'une ouverture pour y fixer un tube en verre de petit calibre, puis de remplir la vessie d'eau gommée, et enfin de plonger cet appareil économique dans un verre d'eau pure. Comme vous saurez bien, quand vous l'aurez vu de vos yeux, que l'eau pure va se mélanger, à travers la mem-

brane avec l'eau gommée ! la preuve, c'est que le liquide s'élève dans le tube, etc., etc.

Si quelque chose peut nous stimuler à entrer dans cette voie féconde de rénovation de l'enseignement primaire, c'est la connaissance de ce qui se fait déjà à l'étranger, notamment dans les écoles primaires de Wurtemberg, où depuis 1864 l'enseignement de la physique est obligatoire. C'est au dévouement éclairé de M. Bopp, professeur à Stuttgard, que le mérite de ce progrès doit être reporté. M. Buisson lui a consacré, dans son rapport sur l'Exposition universelle de Vienne, deux pages excellentes, sur lesquelles j'appelle spécialement les méditations des instituteurs, des directeurs d'écoles normales et des inspecteurs primaires. Ce serait un bien fécond sujet d'entretien pour les conférences pédagogiques :

« Depuis quelques années, les instituteurs doivent suivre, chaque été, à Stuttgard, à tour de rôle, pendant les vacances, un cours spécial de quelques semaines dans le laboratoire de M. Bopp, où ils apprennent non seulement à faire les expériences de physique et de chimie et à enseigner d'une façon populaire les deux sciences, mais aussi, ce qui est capital, à fabriquer eux-mêmes et à réparer tout le petit matériel dont ils auront besoin dans l'école.

» La marche qu'on suit dans cet enseignement ne peut convenir qu'à un enseignement élémentaire. L'instituteur commence par apprendre aux enfants les diverses manières de s'orienter ; c'est à la fois le début de la géographie et celui de la physique. Après qu'ils ont parcouru tous les procédés naturels, connus des anciens, il leur parle de la boussole, et la leur montre ; il n'a pas de peine à les y intéresser et à leur en faire saisir l'importance. Il arrive ainsi

sans peine à éveiller en eux le désir de connaître la cause de phénomènes si curieux. Et c'est par cet exposé attachant, saisissant, que le maître commence son cours sommaire de physique. Du magnétisme il passe à l'électricité des machines d'abord, des piles ensuite.

» Mais c'est ici qu'il a fallu s'ingénier à éviter les dépenses. Il n'est pas question de donner à l'école primaire une machine électrique, d'abord à cause du prix, et puis parce qu'il faut éviter tous les appareils avec lesquels on est tenté de s'amuser. M. Bopp se contente donc d'un bâton de verre, d'un bâton de cire d'Espagne et d'un électrophore en caoutchouc vulcanisé, qui, après quelques coups de la peau de chat, suffira amplement pour charger la bouteille de Leyde : ajoutez-y un petit électroscope très sensible, et cependant construit de façon à pouvoir être impunément maltraité. Même simplification avec des détails plus ingénieux encore pour l'électricité des courants. Un seul élément galvanique suffit ; deux plaques de cuivre ou de zinc plongent dans le liquide et sont réunies à leur sommet par un petit morceau de bois d'un centimètre d'épaisseur dans lequel sont percés deux trous où s'insèrent les deux bouts d'un circuit mobile. Au milieu de ce morceau de bois s'élève une pointe en acier sur laquelle on peut placer immédiatement l'aiguille aimantée, ce qui permet de montrer l'application des lois d'Œrsted. Cette pile économique est assez forte pour faire brûler un fil de fer. Expériences et leçons n'ont qu'un but : c'est de rendre possible une explication très sommaire des phénomènes de la foudre, du paratonnerre, et surtout celle du télégraphe électrique. Un tableau mural très clair explique avec tout le détail nécessaire l'appareil de correspondance télégraphique ; et, d'ailleurs, si le gouvernement ne fournit pas à chaque école un

petit modèle de télégraphe, les instituteurs, en sortant du cours normal de Stuttgard, savent s'en fabriquer un qui est construit très simplement et qui peut fonctionner dans la classe.

» On procède de la même façon pour l'étude de la lumière, de la chaleur, pour l'explication des instruments que tout le monde doit connaître : baromètre, thermomètre, pompes, presse hydraulique, machine à vapeur.

» M. Bopp n'a pas perdu de vue un seul instant le caractère que doit garder cet enseignement tout élémentaire et tout pratique, sous peine d'être déplacé et plus nuisible qu'utile. C'est pour cela, par exemple, qu'il rejette à la fin des cours les chapitres qui en sont le début dans les cours d'enseignement secondaire; encore les traite-t-il d'une façon toute concrète. Ainsi, pour expliquer le levier, on a une barre de bois de la longueur d'un mètre, divisée en décimètres et centimètres, placée devant les élèves et suspendue par le milieu, de façon à y pouvoir faire glisser différents poids mobiles, depuis le gramme jusqu'au kilogramme. De la sorte l'explication sommaire des lois du levier devient l'objet d'une démonstration sensible au lieu de nécessiter des théories abstraites. On n'a pas besoin de balance, puisqu'on en obtient une en donnant au levier des bras égaux; mais on a un pendule qui bat la seconde, un système de poulies, de moufles, enfin une série de tableaux représentant la machine pneumatique, les pompes, la locomotive, l'usine à gaz, etc. Ces huit tableaux très soignés et ce petit cabinet de physique d'une trentaine de pièces, avec deux petits manuels excellents pour guider le maître dans l'enseignement, sont fournis aux écoles primaires wurtembergeoises pour le prix de 60 à 75 francs.

» La collection analogue pour la chimie, qui coûte moitié

moins, n'est pas encore obligatoire; elle s'introduira cependant peu à peu avec la collection de physique. » (P. 217 et 218.)

En Amérique, dans l'État de l'Ohio, la ville de Cleveland a organisé avec un plein succès, grâce à l'intelligente initiative d'un professeur distingué, M. Hotze, un enseignement élémentaire des sciences physiques et naturelles jusque dans les classes élémentaires. M. Buisson, qui a assisté à quelques entretiens sur la physique, raconte ainsi ce qu'il a vu et entendu. C'est une excellente leçon de choses, qui dénote un merveilleux sens pédagogique :

« M. Hotze annonce aux enfants (10 à 12 ans) qu'il va leur parler d'une sorte de pierre merveilleuse qu'on trouve dans certains pays et qui rend des services extraordinaires, qui permet, par exemple, de retrouver son chemin en quelque lieu qu'on soit, etc. Cette pierre, la voilà. Il leur montre un aimant naturel et leur permet de le toucher. Il est convenu qu'ils vont bien l'examiner et qu'à mesure qu'ils remarqueront quelque chose d'intéressant, un d'entre eux ira l'écrire au tableau noir. Il place alors sur une table devant eux l'aimant et l'approche successivement de divers objets en fer et en acier, de limaille, d'aiguilles, etc. Et quand ils ont bien regardé, il leur demande si l'on ne pourrait pas déjà aller écrire quelque chose au tableau. Sans trop de peine, on pourrait presque dire de lui-même, un élève y va et écrit cette proposition que toute la classe, interrogée, trouve exacte :

» *1° L'aimant attire le fer.*

» Le professeur invite ensuite les élèves à regarder vers quel endroit se fixe la limaille de fer, et il les amène en quelques minutes à aller écrire au tableau :

» 2° *L'aimant attire surtout par ses extrémités.*

» Puis il leur montre l'aimant et divers barreaux aimantés suspendus librement, et leur demande si tous ces barreaux, après quelques oscillations, s'arrêtent toujours dans la même direction. On reconnaît que oui. Quelle est cette direction? En regardant le soleil, on reconnaît que c'est le nord. Donc on peut encore écrire cette troisième phrase, exprimant un nouveau fait constaté :

» 3° *L'aimant suspendu en liberté se dirige toujours vers le nord.*

» Suivent quelques explications sur la boussole et son histoire. Même procédé pour faire découvrir, comme quatrième loi, l'attraction et la répulsion des aimants. Toute cette première leçon s'est faite sans employer aucun autre mot technique que celui d'aimant.

» Les enfants paraissaient ravis, pas un n'avait perdu du regard une seule expérience; plusieurs avaient fait de petites questions spontanées dans le cours de la leçon. » (*Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie 1876*, p. 338.)

Voilà dans quel esprit et avec quelle méthode nos élèves des écoles normales devraient être instruits et exercés à enseigner, pour que leurs études scientifiques fussent appropriées à l'enseignement qu'ils auront mission de donner à l'école primaire. Quelle vie nouvelle une pareille réforme, en somme assez facile à réaliser, donnerait aux études! quelle impulsion elle imprimerait à l'intelligence de la nation tout entière! quel intérêt prendraient à des leçons vivantes et pleines d'attrait nos jeunes élèves, dont l'imagi-

nation aime tant le merveilleux! Qu'est-ce que les contes de fées à côté de l'inépuisable fécondité de la nature? La fameuse citrouille d'où Cendrillon voit sortir un carrosse, des chevaux et des laquais, ne ferait-elle pas triste figure auprès du plus petit grain de chènevis, si l'on savait montrer tout ce qui en sort, le fil et les cordages, la toile et les voiles de vaisseau, le papier, le livre et le journal, c'est-à-dire les deux principaux éléments de la civilisation?

LETTRE CINQUIÈME

A Monsieur Paul Janet, membre de l'Institut, Professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Paris.

Monsieur et cher maître,

Quel est le savoir le plus utile, se demande M. Herbert Spencer, une fois qu'on a pourvu suffisamment, par l'hygiène, l'enseignement professionnel, l'étude élémentaire des sciences physiques et naturelles, à la conservation de l'industrie?

La réponse ne peut être douteuse pour personne : c'est la connaissance de nos *devoirs de famille.*

Cette importante question s'impose donc d'elle-même au programme d'éducation rationnelle dont j'ai entrepris de tracer l'esquisse dans mon cours de pédagogie. Je ne puis l'aborder sans dire hautement combien je suis redevable à l'auteur du beau livre *la Famille* et de ces excellents traités de morale ou d'histoire de la philosophie dans lesquels le penseur, l'écrivain et le sage, se prêtant mutuellement appui, donnent à l'enseignement du maître un accent tout particulier de conviction et d'autorité.

La famille, pour l'individu comme pour la société, ce n'est rien moins que la condition indispensable de l'existence, de la moralité, de la dignité, et par suite de la force et du bonheur. Elle a sa raison d'être dans la faiblesse et l'impuissance primitives de l'individu. Tandis que, chez les animaux, la plupart des petits se suffisent promptement, quelquefois même presque aussitôt leur naissance, l'enfant

reste plusieurs années absolument incapable de vivre par lui-même. Faut-il, comme Pline l'ancien, se plaindre et s'indigner que la nature nous ait traités en marâtre, et ait réservé ses faveurs maternelles pour l'animal? Non certes; car notre infériorité passagère est largement compensée par l'immense bienfait de la famille. Notre faiblesse physique, intellectuelle et morale réclame des soins assidus et forme entre les époux, entre les parents et les enfants ces liens étroitement serrés, ces affections qui sont le charme et le soutien de la vie. L'humanité seule a le privilège d'être élevée à cette grande école de dévouement, d'énergie morale, d'obéissance, de respect, de reconnaissance.

La pratique des vertus domestiques est la meilleure préparation à la vie, la plus efficace initiation aux devoirs sociaux. Dans l'ordre moral comme dans l'ordre physique, la famille est donc le fondement même de la société, et la société ne vaut que ce que vaut la famille. Là où le foyer domestique est respecté, elle est constituée sur des bases solides et peut compter sur l'avenir. Là où il cesse d'être en honneur, elle tombe en décadence, et sa corruption, de quelque brillant vernis qu'elle se dissimule, la précipite vers sa ruine. Aussi ne peut-on s'expliquer l'erreur étrange du divin Platon qui, dans une pensée assurément patriotique et généreuse, mais fausse en tous points, a proposé la suppression de la famille. Il s'est imaginé que cette petite société, sorte d'égoïsme à plusieurs, faisait tort à la grande société, et qu'il vaudrait bien mieux, aussitôt la naissance des enfants, les enlever à leurs parents et les remettre aux soins de l'Etat. On ne peut d'une façon plus regrettable méconnaître les sentiments du cœur humain, et, sous prétexte de les épurer et de les ennoblir, leur porter

un coup mortel. Que dirait-on d'un architecte qui, trouvant un temple trop petit, s'aviserait de l'agrandir en supprimant les colonnes? L'édifice deviendrait en effet plus vaste,... s'il ne s'écroulait pas tout d'abord.

A notre époque, appelée non sans raison le siècle des ouvriers, cette question de la famille a une importance capitale. Tant que l'ouvrier n'aura pas un foyer domestique, tout ce qu'on imaginera pour l'amélioration de son sort restera peu utile ou même se tournera contre lui. L'extension de la grande industrie, l'agglomération des travailleurs des deux sexes dans de vastes manufactures, n'ont-elles pas, comme par une sorte de rançon dont tout progrès doit être acheté, porté une atteinte assez grave à la famille? Que devient l'intérieur de l'ouvrier, si le mari et la femme sont tous les deux pris par la vie de l'atelier, si l'ouvrière reste étrangère aux soins du ménage, faute de connaissances et faute de temps (1)?

C'est l'un des plus graves problèmes que notre société actuelle ait à résoudre. « Le plus sûr moyen de triompher du paupérisme, dit M. Jules Simon, serait d'habituer les ouvriers à la vie de famille. Quand après une journée de fatigue ils n'ont pas d'autre perspective que l'hospitalité banale d'un cabaret et d'un garni, leur condition est vraiment cruelle; tout change, si en revenant le soir ils sont sûrs de retrouver au logis des cœurs aimants, des

---

(1) « Ces pauvres créatures, que l'on a envoyées dès l'âge de huit ans à la fabrique, et qui ne savent faire autre chose au monde que présenter le coton à la carde ou rattacher un fil rompu, sont incapables de tenir un *ménage*, et bien plus incapables encore de rendre une maison agréable. Beaucoup ne savent pas *coudre*, de sorte qu'il faut que tout le monde autour d'elles soit en haillons. Elles n'ont aucune notion de la *cuisine*, parce qu'on néglige presque partout dans les écoles de descendre à un enseignement si peu relevé. » (Jules Simon, *l'Ouvrière*, p. 403.)

soins attentifs, ce bonheur sérieux et solide que la famille seule peut donner et dont rien ne compense la privation. Ce retour aux habitudes et aux vertus domestiques est le rêve, l'espoir de tous ceux qui aiment les ouvriers; mais comment le réaliser ? comment lutter contre l'influence des manufactures qui ne cessent d'enrégimenter les enfants et les femmes ?... C'est en vivant dans son intérieur, en préférant le bonheur domestique à tous les ruineux et dégradants plaisirs du cabaret, qu'un ouvrier triomphe de la sévérité de sa condition, et c'est à le rendre capable de soutenir et de conduire une famille qu'il faut faire servir toutes les forces de la bienfaisance publique et privée. » (*L'Ouvrière*, p. 304 et 310.)

Il serait donc bien surprenant et bien déplorable que dans un système d'éducation on n'attachât pas la plus haute importance à préparer la jeunesse à remplir ses devoirs de famille. L'école peut-elle servir d'une manière plus efficace les intérêts de l'individu et de la société ?

Voyons dans quelle mesure il est possible et convenable, en respectant l'innocence de l'enfant et sans exciter prématurément la *curiosité de la vie*, non de traiter à fond et avec méthode ces délicates questions (le plus âgé de nos élèves a quinze ans au plus !), mais de leur en faire du moins pressentir la gravité, l'intérêt et la grandeur.

Commençons par distinguer les divers rôles que nous avons successivement à remplir et les devoirs différents qui y correspondent.

La famille est tout d'abord constituée par l'engagement solennel que prennent l'homme et la femme d'associer tous les moments de leur existence, dans la bonne et dans la mauvaise fortune, dans la santé et dans la maladie, dans

la jeunesse et dans la vieillesse, pour transmettre, avec la vie qu'ils ont reçue, les traditions, les sentiments, les principes, les connaissances qui composent la civilisation d'un pays. Moment unique, où tout s'embellit d'un merveilleux éclat, où la beauté et la tendresse semblent atteindre l'idéal du bonheur, mais où la passion n'est si enchanteresse que pour nous décider plus facilement à l'accomplissement des austères devoirs de la famille.

A la naissance du premier enfant, deux situations nouvelles sont créées : les époux sont devenus père et mère ; là surtout commence leur grave responsabilité et leur rude tâche, et pour la faible créature qui débute dans la vie s'amasse chaque jour la dette sacrée de reconnaissance qu'elle aura plus tard à payer.

Si la famille s'accroît, une nouvelle série de devoirs, ceux des enfants entre eux, est aussitôt constituée.

L'éducation doit nous préparer à remplir convenablement ces quatre rôles bien distincts, ou il faut renoncer à la définition acceptée de son objet et de son but : préparer à la vie complète.

Or, il n'est que trop évident que l'école actuelle ne satisfait pas à toutes ces obligations. Nos maîtres nous ont bien parlé de nos devoirs envers nos parents : obéissance, amour, respect, reconnaissance, soutien et assistance quand l'âge ne leur permettra plus de subvenir à leurs besoins. Et ils ont eu bien raison de commencer par là notre éducation, car l'enfant ne saura jamais assez, tant qu'il n'aura pas été soumis lui-même aux épreuves de la paternité ou de la maternité, tout ce qu'il a coûté d'affection, de dévouement et de sacrifices.

On nous a également entretenus de nos devoirs envers nos frères et nos sœurs. Rien de plus naturel, rien de

plus propre à maintenir l'union dans la famille, à nous faire aimer davantage ceux qui doivent être nos premiers amis.

Mais une délicatesse, à mon avis, mal placée a fait généralement écarter toute une série de considérations de la plus haute importance : d'où il résulte une très regrettable lacune dans l'éducation :

« Si, par aventure, dit très spirituellement M. Herbert Spencer, aucun autre vestige de notre civilisation qu'un tas de nos livres classiques, ou bien une liasse de nos compositions de collège, n'arrivait à la postérité, représentons-nous l'étonnement d'un antiquaire de l'avenir, en voyant que rien n'indique, dans ces papiers et dans ces livres, que les élèves qui s'en servaient dussent jamais avoir d'enfants. — Bon ! dirait-il, cela devait être un cours d'études pour les célibataires. Je vois qu'on y portait son attention sur beaucoup de choses..., mais je ne trouve dans tout cela aucune allusion à l'art d'élever les enfants. Ces gens-là n'eussent pu être assez dénués de sens pour rester étrangers à un sujet qui implique la plus grave des responsabilités. Donc, évidemment, ceci était le cours d'études d'un de leurs ordres monastiques. » (*De l'Éducation*, p. 40.)

Les livres et les cahiers de nos écoles primaires confirmeraient le raisonnement du clairvoyant antiquaire. Et il y a longtemps que cette pruderie existe, à en juger par une anecdote qui fait beaucoup d'honneur au bon sens de Mme de Maintenon. Sous prétexte de modestie et de perfection, les dames de Saint-Cyr, comme beaucoup de religieuses, n'osaient prononcer le mot de mariage. « Une petite demoiselle s'arrêta avec moi quand je voulus lui faire dire
avait de sacrements, ne voulant pas nommer

le mariage; *elle se mit à rire*, et me dit qu'on ne le nommait point dans le couvent dont elle sortait! Quoi! un sacrement institué par Jésus-Christ, qu'il a honoré de sa présence, dont les apôtres détaillent les obligations, et qu'il faut apprendre à nos filles, ne pourra pas être nommé? Voilà ce qui rend ridicule l'éducation des couvents! »

Ne sentez-vous pas, en effet, ce qu'il y a de réellement indécent au fond dans ce rire de la petite fille? Quelle idée encore mal démêlée sans doute, mais risible pourtant, a-t-on laissé concevoir à cette naïve imagination? Sous prétexte de respecter son innocence, on a maladroitement, par le mystère et le silence, donné carrière à une curiosité malsaine, et qui, n'étant ni dirigée ni satisfaite, met précisément en danger cette innocence si mal gardée. Ah! elle n'aurait pas songé à rire, la petite demoiselle, si une institutrice judicieuse et grave avait su quelquefois trouver naturellement l'occasion de lui représenter le mariage comme l'un des actes les plus graves et les plus sérieux de la vie, surtout pour la femme, à qui il impose, avec ses joies et ses consolations, de cruelles épreuves, de constants sacrifices, de perpétuelles préoccupations.

Dira-t-on que les enfants de l'école sont trop jeunes pour que ce sujet d'entretien trouve jamais sa place légitime et opportune dans l'enseignement? Évidemment, chaque chose doit venir en son temps, et il faut tenir compte de l'âge de nos élèves; il faut surtout rester fidèle à l'admirable précepte du poète païen qui a dit : Le plus grand respect est dû à l'enfance. Mais je ne puis m'empêcher de remarquer que ces questions, on les traite devant de jeunes enfants ailleurs qu'à l'école, soit dans la famille, soit au catéchisme, et pas toujours comme il conviendrait de le

faire. Là, ce sont des conversations souvent trop peu réservées; ici, parfois de mystiques éloges de la virginité exaltée aux dépens de l'union conjugale, ou encore de violentes attaques contre le mariage établi par la loi civile et flétri comme un concubinage légal.

L'école a donc le devoir de réparer, de prévenir le mal que l'immoralité ou l'esprit de secte font à la pensée et au cœur de l'enfant; elle a notamment le devoir de réagir contre un enseignement partial et de défendre la société civile et laïque contre les empiétements de la société ecclésiastique. Il n'est pas admissible que l'enfance soit élevée, sans protestation, dans le mépris des institutions du pays et des conquêtes de la Révolution. C'est à l'instituteur à les maintenir hautement, et sans autre polémique que d'opposer clairement le principe moderne au préjugé ancien. Le catholicisme compte le mariage parmi les sacrements : c'est l'affaire des catholiques, et nul ne songe à leur dénier le droit de consacrer par une cérémonie religieuse un contrat déjà consenti devant le représentant de la loi. Mais comment la logique permet-elle de voir là le caractère essentiel du mariage? L'État, qui n'a pas à connaître des religions, ne peut tenir compte que de l'acte civil qui crée la famille; le reste ne le regarde pas, et il exige que l'intervention du ministre du culte ne commence qu'après l'accomplissement des formalités du Code civil. Voilà la vérité et le bon sens, qui triomphera de toutes les résistances encore violentes en paroles, mais, heureusement, impuissantes en fait, qu'opposent à l'œuvre légitime du progrès les défenseurs d'un passé également condamné par la raison et par la justice.

On n'est pas peu surpris; mais la surprise cède vite la place à l'indignation, quand on apprend que jusqu'en 1787

les protestants ne pouvaient contracter mariage, par la raison très logique, mais parfaitement absurde, que le mariage, étant un sacrement, ne peut être reçu que par les catholiques! Et il leur fallait, ou mentir en cachant leur religion, ou se résigner à vivre en état de concubinage et n'avoir pas d'enfants légitimes! C'est sur la proposition de Lafayette, appuyé par l'évêque de Langres, la Luzerne (le nom de ce prélat éclairé est digne de mémoire), que l'état civil fut rendu aux protestants, et le parlement enregistra l'édit de Louis XVI, le 19 janvier 1788, malgré les réclamations des évêques présents à Paris. Ces faits intéressants, qui constatent la marche lente, mais sûre, du progrès, n'occupent pas dans nos histoires élémentaires la place qu'ils méritent. Une bataille de moins, et une réforme de plus, dirais-je volontiers aux auteurs de livres classiques et au personnel enseignant de nos écoles.

Je conseille d'achever la démonstration sur ce point par un simple rapprochement de chiffres fournis par la statistique : sur les 1,300,000,000 d'habitants qui peuplent la surface de la terre, on ne compte que 190,000,000 de catholiques, soit 1/7 environ; d'où il résulterait logiquement qu'une personne sur sept pourrait recevoir le sacrement du mariage! Croyez-vous vraiment que Dieu ait pu ainsi arranger les choses, et refuser à six de ces créatures ce qu'il accordait à une seule? Il y a là une réfutation par l'absurde qui ne paraît pas admettre de réplique.

Le droit et le devoir de traiter ces questions à l'école ne peuvent donc être contestés. Il ne s'agit plus que d'y apporter beaucoup de mesure et de tact, de gravité, d'élévation, de dévouement aux intérêts les plus précieux de la jeunesse. Est-ce trop présumer des forces intellec-

uelles et de la valeur morale de notre personnel que de e croire à la hauteur de cette belle mission? Nos instituteurs t nos institutrices, qui sont, pour la plus grande partie, à a tête d'une famille, ont toute l'expérience nécessaire our entreprendre une œuvre qui importe au bonheur ocial.

Napoléon disait un jour à Mme Campan : « Les anciens systèmes d'éducation ne valent rien. Que manque-t-il aux jeunes personnes pour être bien élevées en France? — Des mères, répondit Mme Campan. — Ce mot frappa l'empereur : Eh bien! dit-il, voilà tout un système d'éducation : il faut, Madame, que vous fassiez des mères qui sachent élever leurs enfants. »

Or, quel autre moyen de réaliser cet excellent programme que d'élever libéralement les jeunes filles en vue de leur rôle futur, de les préserver de ces écarts d'imagination qui leur feraient rêver dans le mariage une vie d'indépendance ou de plaisirs mondains et de passion romanesque, et de les pénétrer de cette idée que des devoirs sérieux les attendent. Alors seulement elles s'engageront dans cette nouvelle carrière avec réflexion, et non plus seulement pour échapper à l'autorité de leurs parents, ou par l'attrait d'une brillante toilette, ou sur la première impulsion d'un sentiment mal éprouvé. Elles comprendront que les devoirs du mariage précèdent le mariage lui-même dans le choix réfléchi de l'époux. Il ne s'agit de rien moins que d'une association pour la vie. Si le choix est heureux, c'est le bonheur assuré autant que nous pouvons l'espérer; mais si l'on se trompe, on se prépare une existence si affreuse que le mot du bouffon de Shakespeare ne semble plus exagéré: « Bénie soit une bonne pendaison qui préserve d'un mauvais mariage ! » Sans faire fi des avantages extérieurs, comme la

beauté, la richesse, le nom, le titre ou la position, habituons de loin nos futurs époux à cette idée que ce qui importe dans la détermination de notre choix, ce sont les qualités solides de l'esprit et du cœur, l'égalité de caractère, la conformité de pensées et de goûts, les sentiments nobles et généreux. En grandissant, ils en apprendront davantage à mesure de leurs besoins; mais ne sera-ce rien que d'avoir gravé dans leur conscience un grand principe moral, dont l'influence peut être si décisive dans la vie?

Notre silence habituel sur ces matières est encore plus complet, mais tout aussi peu raisonnable, quand il s'agit de l'événement qui met la joie dans la famille, la naissance d'un enfant. L'heure de la délivrance de la pauvre mère est arrivée: on écarte avec soin les frères et les sœurs, comme si les cris de la patiente ne devaient pas produire une profonde et durable impression sur les enfants et leur laisser le souvenir salutaire des douloureuses épreuves de la maternité. Elle n'eût pas ri au mot de mariage, la petite élève de Mme de Maintenon, si ce mot eût rappelé à sa pensée les angoisses de sa mère; mais on fait un mystère des lois de la nature, alors même qu'on les proclame l'œuvre sage du Créateur! ou, pis encore, on s'imagine qu'on aura raison de la curiosité enfantine par des explications puériles: on trouve les enfants sous des feuilles de chou! c'est le bon Dieu qui les envoie, etc. Une petite logicienne de 6 à 7 ans ne manqua pas de s'étonner que les pauvres eussent une si nombreuse famille. Il est vrai qu'ils vont peut-être trop souvent au marché aux choux; mais, à coup sûr, le bon Dieu n'y pense pas d'envoyer tant de bouches à nourrir là où la bourse est petite et la cuisine maigre!

En qualité de père et de grand-père, adorant l'innocence de l'enfant, mais ne confondant pas l'innocence avec la sotte simplicité, et croyant avec Molière qu'être bête n'est pas le meilleur moyen d'être honnête, j'ai demandé à mon auditoire la permission de lui lire, en présence des mères et des institutrices, une page admirable où le P. Girard aborde la question franchement, honnêtement, et la traite avec un tact merveilleux, sans fausse pudeur, sans avoir la pensée de rougir des œuvres de Dieu. Je ne saurais trop recommander à nos maîtres de méditer cette belle leçon, où le respect de la vérité et le respect de l'enfant s'allient dans de si étonnantes proportions : c'est une mère qui cause avec son fils âgé de 7 à 8 ans sur l'origine des animaux :

Charles. — Je viens de voir au poulailler une chose admirable.

La mère. — Qu'as-tu vu de surprenant ?

Charles. — Toutes les coques des œufs brisées et de jolis petits poulets bougeant autour de leur mère, la belle poule jaune. L'un d'eux traînait encore une partie de sa coque après lui.

La mère. — Le pauvre petit prisonnier aura été bien aise de sortir de son étroite prison.

Charles. — Si j'avais été à sa place, je serais aussi content de ma liberté. Maman, les coques sont-elles brisées par les poules, ou bien par les poulets ?

La mère. — Les poules ne les brisent pas, les poulets se mettent eux-mêmes en liberté avec leur bec.

Charles. — Veuillez m'apprendre, maman, comment les œufs avec les petits poulets se forment dans le corps de la poule

LA MÈRE. — C'est un secret qui nous est inconnu. Sait-on comment la plante produit la graine?

CHARLES. — Il n'y a que le Créateur qui sache cela.

LA MÈRE. — Si tu veux remonter à l'origine des bêtes, il faudra aussi t'adresser à la même source. Mais n'y a-t-il que les oiseaux qui fassent des œufs?

CHARLES. — Les poissons en font aussi; j'ai vu ouvrir le ventre d'une carpe, d'un brochet, d'un saumon, et dans une espèce de vessie il y avait une quantité de petits œufs.

LA MÈRE. — Est-ce que tous les animaux font des œufs?

CHARLES. — Non, les quadrupèdes ne font pas des œufs, mais des petits tout vivants.

LA MÈRE. — Et les hommes, comment viennent-ils au monde?

CHARLES. — Ils sortent tout vivants du sein de leur mère.

LA MÈRE. — Jusqu'où faut-il remonter pour nous rendre compte de l'origine de l'homme et des animaux?

CHARLES. — Il faut remonter jusqu'aux premières mères dans toutes les espèces.

LA MÈRE. — Très bien. Mais ces mères se sont-elles faites elles-mêmes?

CHARLES. — Pas du tout, car il faut être au monde avant de pouvoir faire quelque chose.

LA MÈRE. — Tu iras donc plus haut pour te rendre raison de l'origine des hommes et des animaux? Tout à l'heure tu as ramené bien justement l'origine des plantes jusqu'au grand Jardinier. Que feras-tu à présent?

CHARLES. — Je remonterai jusqu'à celui que nous appelons notre Père céleste. (*Cours éducatif de langue maternelle*, 2e p., t. Ier, p. 177.)

Je n'ai qu'un regret à exprimer, c'est de ne pas voir la moindre mention des souffrances et des dangers de la maternité. Sans vouloir attrister et affaiblir d'avance par la pensée des épreuves futures, il est bon cependant de mettre avec tact et mesure un peu de sérieux dans les jeunes intelligences; aussi dans le but de compléter le P. Girard, ai-je terminé cette leçon par la lecture des beaux vers de Victor Hugo :

Pauvre femme! son lait à sa tête est monté.
Et dans ses froids salons le monde a répété,
Parmi les vains propos que chaque jour emporte,
Hier, qu'elle était folle; aujourd'hui, qu'elle est morte...
Folle! morte! Pourquoi? Mon Dieu! pour peu de chose!
Pour un fragile enfant dont la paupière est close...
Une femme du peuple, un jour que dans la rue
Se pressait sur ses pas une foule accourue,
Rien qu'à la voir souffrir devina son malheur.
Les hommes en voyant ce beau front sans couleur,
Et cet œil froid toujours suivant une chimère,
S'écriaient : Pauvre folle! elle dit: Pauvre mère!...
On avait beau lui dire, en parlant à voix basse,
Que la vie est ainsi; que tout meurt, que tout passe;
Et qu'il est des enfants, — mères, sachez-le bien! —
Que Dieu, qui prête tout et qui ne donne rien,
Pour rafraîchir nos fronts avec leurs ailes blanches,
Met comme des oiseaux pour un jour sur nos branches!
On avait beau lui dire, elle n'entendait pas.
L'œil fixe, elle voyait toujours devant ses pas
S'ouvrir les bras charmants de l'enfant qui l'appelle...
C'est ainsi qu'elle est morte, en deux mois, sans efforts;
Car rien n'est plus puissant que ces petits bras morts
Pour tirer promptement les mères dans la tombe.
Où l'enfant est tombé, bientôt la femme tombe.
Qu'est-ce qu'une maison dont le seuil est désert,
Qu'un lit sans un berceau? Dieu clément! à quoi sert
Le regard maternel sans l'enfant qui repose?
A quoi bon ce sein blanc sans cette bouche rose?
On a creusé la terre, et là, sous le gazon,
On a mis la nourrice auprès du nourrisson.
Et moi je dis: Seigneur! votre règle est austère!
Seigneur! vous avez mis partout un noir mystère,
Dans l'homme et dans l'amour, dans l'arbre et dans l'oiseau,
Et jusque dans ce lait que réclame un berceau,

Ambroisie et poison, doux miel, liqueur amère,
Fait pour nourrir l'enfant ou pour tuer la mère!
(*Les Rayons et les Ombres*, Fiat voluntas.)

Mais, à part cette lacune, si bien comblée par le poète, quelle différence entre ces religieuses qui s'effarouchent à la seule pensée du mariage, et cette mère qui ne craint pas de dire chastement la vérité à son fils, non pas pour céder à d'importunes questions, mais pour former virilement à la vérité son intelligence, et fonder solidement sa propre autorité sur une confiance réciproque! Qui a le plus de pudeur, de ce jeune garçon qui ne pense pas à mal, ou de cette petite fille qui se met à rire?

N'est-il pas aussi important que l'institutrice se préoccupe de bien pénétrer ses élèves de cette pensée capitale; que la jeune fille doit, par le développement solide de son intelligence, se préparer à être non pas la servante, mais la compagne de son mari? Le mariage est plus et mieux que l'association de la vie matérielle; c'est surtout l'union de la vie intellectuelle et morale. La femme ne doit pas être élevée de manière à rester absolument étrangère aux occupations, aux études, aux goûts de son mari, comme cette bonne madame Racine, qui n'avait jamais lu les chefs-d'œuvre dramatiques du grand poète, n'était pas en état de les comprendre, et n'avait en elle que l'étoffe d'une femme de ménage. « Si tu veux réussir, dit Franklin, consulte ta femme. » C'est à merveille; mais il faut qu'elle soit sensée, judicieuse, habituée à réfléchir, ayant des clartés de tout, suivant la belle expression de Molière, et non absorbée par les frivolités de la toilette, la lecture des romans, les mille riens d'une vie oisive et mondaine, ou la pratique superficielle des prétendus arts d'agrément.

C'est en vue d'assurer toujours l'avenir de la femme et de

la mère que l'institutrice devra s'attacher à initier très solidement la jeune fille aux divers travaux du ménage, à lui donner le goût et l'habitude de l'ordre, de l'économie, de l'activité, l'habileté dans les ouvrages d'aiguille : le raccommodage, ingrate et fastidieuse besogne incessamment renaissante, mais qui intéresse au premier chef l'équilibre du budget de la famille ; la coupe et la confection des vêtements, ressource inappréciable dans les familles nombreuses, où, grâce à l'industrie ingénieuse de la mère, le même habillement se transforme et, tant que dure l'étoffe, s'adapte successivement aux diverses tailles des enfants.

Pourquoi l'école primaire, qui reçoit la fille de l'ouvrier, n'est-elle pas assez pratique pour descendre jusqu'à l'enseignement si peu relevé en apparence, mais si fécond en résultats hygiéniques et même moraux, de l'art de l'alimentation, de la cuisine, puisqu'il faut l'appeler par son nom? Quels que soient nos préjugés à cet égard, nul doute que l'avenir ne lui réserve une place dans un programme rationnel inspiré par les vrais besoins des travailleurs manuels, par la nécessité de développer l'esprit de famille en rendant le foyer domestique agréable. C'est de l'éducation, donc c'est de la pédagogie.

Cette utopie a déjà reçu un commencement d'exécution à Reims, par l'initiative d'un homme de bien, le Dr Doyen, qui dès 1873, secondé par sa généreuse compagne, fondait une École de ménage. Comprenant que l'aide active et intelligente de la femme était l'une des plus essentielles conditions de l'aisance et du bonheur de l'ouvrier, il voulait que l'éducation de la jeune fille fût dirigée de manière à remplacer la négligence, le désordre, le gaspillage, par l'ordre, l'économie et le travail, et que, sans négliger le

développement général de son intelligence, on la familiarisât de bonne heure avec les occupations que lui imposeront les besoins de la famille.

Je suis tellement convaincu de la justesse et de l'utilité de ce programme, que je demande à mes lecteurs la permission d'examiner en détail l'exposé des motifs, qui en développe l'idée même et en montre l'application. N'oublions pas, M. le Ministre nous l'a rappelé au Congrès pédagogique des inspecteurs primaires, des directeurs et des directrices d'écoles normales, et nous nous sommes associés par nos applaudissements unanimes à ses déclarations, que nous sommes avant tout des *éducateurs*, et non de simples professeurs; nous devons préparer à la vie, à la vie de famille comme à la vie sociale. C'est en nous pénétrant de ce principe que nous pourrons rendre de plus en plus pratique notre enseignement et combler les lacunes du système actuel d'éducation.

Le bonhomme Chrysale, fort mécontent du renvoi de sa servante Martine qui a offensé par l'incorrection de son langage les oreilles délicates de Philaminte, réclame énergiquement en faveur de ses talents culinaires :

Qu'importe qu'elle manque aux lois de Vaugelas,
Pourvu qu'à la cuisine elle ne manque pas?
J'aime bien mieux, pour moi, qu'en épluchant ses herbes,
Elle accommode mal les noms avec les verbes,
Et redise cent fois un bas ou méchant mot,
Que de brûler ma viande, ou saler trop mon pot.
Je vis de bonne soupe et non de beau langage.
Vaugelas n'apprend point à bien faire un potage;
Et Malherbe et Balzac, si savants en beaux mots,
En cuisine peut-être auraient été des sots.

(Molière, *les Femmes savantes*, acte II, sc. 7.)

Dans cette sortie si comique du bourgeois positif, le poète a saisi au vif le langage naturel d'un certain bon sens égoïste, tout préoccupé de son intérêt personnel. Dans les



lignes suivantes que j'emprunte à M. le Dr Doyen, et où il est également question de l'importance de la cuisine, l'inspiration est puisée aux sources de la philanthropie la plus éclairée, et l'économie sociale, la morale, la pédagogie se réunissent pour approuver la sagesse de la direction et la portée des conseils, si humbles en apparence, si féconds en résultats. Plus d'une institutrice, en lisant ces pages, je le souhaite et je l'espère de leur intelligent dévouement, se dira : Voilà un excellent sujet d'entretiens et de dictées.

L'auteur se propose de mettre en lumière, non par des phrases à effet, mais par la description d'un modeste intérieur d'ouvrier, la valeur des services qu'une bonne ménagère peut rendre à sa famille par l'habile distribution de son temps et l'heureux choix de ses instruments. Il croit possible de simplifier une des occupations les plus absorbantes du ménage, la cuisine, et d'économiser ce temps précieux, qui est de l'argent, disent les Anglais, qui est aussi l'étoffe dont la vie est faite, ajoutait Franklin.

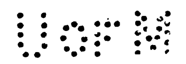
La pédagogie est peu habituée à traiter la question du pot-au-feu. Eh bien, faites crédit de quelques minutes d'attention à M. le Dr Doyen, et vous conviendrez peut-être qu'elle a tort de vivre trop souvent dans les nuages et de ne pas descendre plus souvent à terre.

« En étudiant la question si importante de l'alimentation, nous devrons nous arrêter sur un point essentiel de l'économie domestique, qui concerne le mode de chauffage, et nous donnerons une préférence marquée à l'emploi, en toute saison, de la cuisinière à deux divisions et munie d'un réservoir à eau chaude ; sans doute son prix sera un peu plus élevé que celui du petit poêle ordinaire ; mais aussi quelle dépense productive ! et combien de services sommes-nous appelés à en tirer sans avoir pour cela besoin

d'augmenter la dose de combustible.... Cette surface de fonte relativement étendue, chauffée avec autant de facilité que de promptitude, nous permettra de pourvoir avec une grande facilité au blanchissage ou au repassage du linge, pendant que l'usage de la *marmite norvégienne* nous aidera à résoudre le problème, aussi intelligent qu'économique, de terminer la cuisine sans feu. Faire cuire les aliments en supprimant le combustible, cela peut paraître impossible. Et cependant rien n'est plus vrai et plus pratique, à l'aide de cet ustensile si précieux qu'il devrait, avec la cuisinière, occuper le premier rang parmi les objets les plus indispensables du ménage. Le principe de cette précieuse invention repose sur la concentration naturelle de la chaleur au moyen d'un seau en tôle, garni intérieurement d'un feutre épais destiné à recevoir le vase de fer battu, de mesure prévue, dans lequel on a préparé les aliments. On peut, par ce procédé, faire cuire le pot-au-feu, les légumes, le ragoût, le rôti, et supprimer pour ainsi dire le charbon, puisqu'une demi-heure à peine de séjour sur le feu suffit pour amener le repas au degré d'ébullition nécessaire pour que la cuisson complète soit confiée à la marmite norvégienne. »

Cette description, que j'abrège, était indispensable pour comprendre les conséquences économiques et morales auxquelles je me hâte d'arriver, et qui contiennent un des plus essentiels chapitres de l'éducation préparant à la vie de famille : *la bonne distribution du temps*.

« Pour préparer le déjeuner du matin, il a fallu faire du feu, et ce feu finit souvent pas se consumer sans utilité; c'est là que la ménagère montrera toute son activité, toute sa prévoyance; elle préparera de suite le déjeuner de midi, le placera sur le feu qu'elle entretiendra quelque temps encore



pour faire bouillir son repas, elle le placera dans sa fameuse marmite qui se chargera volontiers de la besogne. Tandis que le déjeuner se prépare, ne croyez pas que la ménagère néglige ses autres fonctions : elle veille sur ses enfants, fait quelques courses pour l'approvisionnement de la journée, s'occupe du blanchissage, du repassage, de l'entretien et de la confection des vêtements.

» Mais voici le retour joyeux du mari et des enfants, et cette heure si souvent redoutée par la femme négligente pour des causes sans cesse renouvelées amenant l'irritation du mari, les pleurs des enfants, l'aigreur de la femme; cette heure sera au contraire pour la femme soigneuse l'heure de la récompense: car elle recueillera en joie et en caresses ce qu'elle aura semé en travail et en activité.

» A peine le modeste repas terminé, la mère aidée de ses enfants pourvoira au bon arrangement de la vaisselle, qui trouvera son lavage facile dans l'eau chaude que la complaisante marmite lui aura ménagée; et, après ce petit travail, elle pensera de suite à la préparation du dîner qu'elle confiera encore à son aide obligeante. Nous voici de nouveau tranquilles sur le repas du soir, chacun peut vaquer à ses occupations, et la ménagère pourra employer son après-midi tout entière, soit à l'entretien de la famille, soit à tout autre travail, dont le fruit sera un appoint précieux pour l'aisance commune... »

Ces minutieux détails étonneront ceux-là seuls qui ne seraient pas convaincus fermement que « la véritable place de la femme est et sera toujours au foyer domestique, et que le nombre des ouvriers laborieux sera d'autant plus grand que cette loi naturelle sera généralement plus respectée. La valeur réelle de l'ouvrier se mesure à son degré de moralité. Où peut-on puiser cette moralité, si ce n'est au

sein d'une famille où règnent l'ordre, l'économie et le travail, dans une union modeste et paisible, où les enfants devront trouver les éléments d'une saine éducation qui les prédisposera au bien et les prémunira contre les écueils de la vie? mais ce milieu si désirable ne peut exister que là où la femme, exerçant sa bienfaisante influence, concentre tous ses efforts pour créer à son mari et à ses enfants cette existence honnête et calme, la seule digne de nos désirs, puisqu'elle répond à nos besoins les plus naturels et à nos aspirations les plus légitimes ».

LETTRE SIXIÈME

A Monsieur Frédéric Passy, membre de l'Institut, professeur d'Économie politique à l'École normale des instituteurs de la Seine.

Mon cher ami et vaillant confrère,

L'école doit nous préparer à la vie sociale, après nous avoir préparés à la vie de famille. Point n'est besoin, je pense, de m'attarder à démontrer cette proposition, qui est une nouvelle conséquence logique du principe supérieur posé par M. Herbert Spencer : « L'éducation est l'initiation à la vie complète ». Si les hommes d'État, si les législateurs ne reculent devant aucune dépense pour créer des écoles et recruter le personnel enseignant, c'est assurément qu'ils ont la plus entière conviction qu'il y a là un intérêt social de premier ordre et qu'il n'y a pas de meilleur placement de l'argent des contribuables. Eh bien! que doit faire l'école pour répondre aux espérances que la société fonde sur elle, comment doit-elle le faire, et que fait-elle actuellement? Tel est le sujet plein d'intérêt de cette lettre. Comprenons bien l'importance et l'étendue de la mission sociale de l'école primaire, et si nous sentons vivement combien elle est encore au-dessous de sa noble tâche, nous nous mettrons tous à l'œuvre pour réaliser sûrement et promptement la réforme et le progrès.

Plusieurs sciences se donnent la main pour constituer cet ensemble imposant de connaissances qu'on appelle très justement du nom de *sociologie*, à savoir : l'économie sociale, la morale et la législation, la politique et l'histoire.

L'enseignement, même primaire, ne peut rester étranger à ces connaissances vitales qui font les grandes nations, sans se condamner à un rôle bien insuffisant. Ce serait étrangement rabaisser l'instituteur que de le réduire à la leçon sèche et aride de lecture, d'écriture, d'orthographe et de calcul. Sans lui inspirer de sottes prétentions et un ridicule orgueil, il faut voir en lui l'éducateur dont la République a le plus impérieux besoin : car sa mission est de former des hommes et des citoyens connaissant et aimant leurs droits et leurs devoirs, respectant les lois, dévoués aux institutions politiques du pays, s'intéressant aux destinées de la patrie. Mission difficile, qui suppose une préparation sérieuse, des connaissances solides, et le tact nécessaire pour se mettre à la portée des jeunes intelligences; mais mission éminemment utile, bien propre à rehausser l'instituteur à ses propres yeux et à lui faire aimer cette école où, sans bruit et sans apparat, se prépare l'avenir de la société.

Trois entretiens ont à peine suffi pour esquisser le cadre général et les principales divisions de ce vaste et important sujet. Je me suis tout d'abord attaché à plaider la cause, à moitié seulement gagnée en dépit de tant de généreux efforts et d'éloquentes prédications, de l'économie sociale ; à demander pour cette étude fondamentale une large place dans la préparation des maîtres et dans l'éducation des élèves. C'est pour moi un plaisir et un devoir de vous dédier cette lettre, à vous qui, depuis de longues années, prodiguez votre temps et votre parole pour le triomphe de cette cause ; à vous, qui parcourez sans cesse le territoire de la France pour expliquer la vérité et combattre l'erreur, enseignant avec la chaleur communicative d'un missionnaire et d'un apôtre. Notre amitié date du moment où j'ai

pu, suivant de bien loin votre exemple, défendre, dans les cours de la Société industrielle de Reims, la liberté du travail et de l'échange, l'alliance du juste et de l'utile, l'harmonie des intérêts et la solidarité des peuples. Ces souvenirs me sont si chers et encore si présents, que le seul mot d'*économie politique* me fait aussitôt associer votre nom à celui de M. Michel Chevalier qui encouragea mes efforts, et à celui de M. Jules Warnier qui en assura le succès. C'est avec bonheur que j'ai relu mes leçons de 1866 à 1868 pour y choisir les points les plus saillants et les plus propres à donner l'idée et le goût de la science économique.

Notre premier devoir envers la société, c'est, à mon avis, de bien comprendre son admirable mécanisme, tel qu'il résulte des lentes et pénibles conquêtes de la civilisation, et quand nous l'avons compris, de sentir tout ce que la reconnaissance exige de nous pour contribuer au fonctionnement et à l'amélioration de cet organisme. C'était le sujet de prédilection de Bastiat, son meilleur argument contre toutes les fantaisies socialistes.

« Prenons, dit-il, un homme appartenant à une classe modeste de la société, un menuisier de village, par exemple, et observons tous les services qu'il rend à la société et tous ceux qu'il en reçoit ; nous ne tarderons pas à être frappés de l'énorme disproportion apparente.

» Cet homme passe sa journée à raboter des planches, à fabriquer des tables et des armoires ; il se plaint de sa condition, et cependant que reçoit-il en réalité de cette société en échange de son travail ?

» D'abord, tous les jours, en se levant, il s'habille, et il n'a personnellement fait aucune des nombreuses pièces de son vêtement. Or, pour que ces vêtements, tout simples qu'ils sont, soient à sa disposition, il faut qu'une énorme

quantité de travail d'industrie, de transports, d'inventions ingénieuses, ait été accomplie. Il faut que les Américains aient produit du coton, les Indiens de l'indigo, les Français de la laine et du lin, les Brésiliens du cuir ; que tous ces matériaux aient été transportés en des villes diverses, qu'ils y aient été ouvrés, filés, tissés, teints, etc.

» Ensuite il déjeune. Pour que le pain qu'il mange lui arrive tous les matins, il faut que des terres aient été défrichées, closes, labourées, fumées, ensemencées ; il faut que les récoltes aient été préservées avec soin du pillage ; il faut qu'une certaine sécurité ait régné au milieu d'une innombrable multitude ; il faut que le froment ait été récolté, broyé, pétri et préparé ; il faut que le fer, l'acier, le bois, la pierre aient été convertis par le travail en instruments de travail ; que certains hommes se soient emparés de la force des animaux, d'autres du poids d'une chute d'eau, etc. ; toutes choses dont chacune, prise isolément, suppose une masse incalculable de travail mise en jeu, non seulement dans l'espace, mais dans le temps.

» Cet homme ne passera pas sa journée sans employer un peu de sucre, un peu d'huile, sans se servir de quelques ustensiles.

» Il enverra son fils à l'école pour y recevoir une instruction qui, quoique bornée, n'en suppose pas moins des recherches, des études antérieures, des connaissances dont l'imagination est effrayée.

» Il sort : il trouve une rue pavée et éclairée.

» On lui conteste une propriété ; il trouvera des avocats pour défendre ses droits, des juges pour l'y maintenir, des officiers de justice pour faire exécuter la sentence ; toutes choses qui supposent encore des connaissances acquises, par conséquent des lumières et des moyens d'existence...

» Si notre artisan veut entreprendre un voyage, il trouve que, pour lui épargner du temps et diminuer sa peine, d'autres hommes ont aplani, nivelé le sol, comblé des vallées, abaissé des montagnes, joint les rives des fleuves, amoindri tous les frottements, placé des véhicules à roues sur des blocs de grès ou des bandes de fer, dompté les chevaux ou la vapeur, etc.

» Il est impossible de ne pas être frappé de la disproportion, véritablement incommensurable, qui existe entre les satisfactions que cet homme puise dans la société et celles qu'il pourrait se donner s'il était réduit à ses propres forces. J'ose dire que, dans une seule journée, il consomme des choses qu'il ne pourrait produire lui-même en dix siècles... » (*Harmonies économiques*, ch. Ier.)

Je ne puis penser à décrire, même sommairement, les divers rouages de cette belle organisation ; mais j'ai l'ambition de faire comprendre que c'est une partie essentielle de l'enseignement primaire, et de montrer par quelques exemples de quelle façon, dans quelle mesure et dans quel esprit les éléments les plus indispensables de la science sociale peuvent et doivent être mis à la portée de tous.

Il y a des erreurs ou des ignorances qui n'entraînent pas avec elles de conséquences sensiblement funestes. Ainsi, les anciens admettaient l'immobilité de la terre, et les savants modernes démontrent que c'est la terre qui circule autour du soleil. A coup sûr, il n'est pas indifférent de savoir à quoi s'en tenir sur le véritable système du monde. Mais, à part le danger de concevoir trop d'orgueil à se croire le centre de l'univers lorsqu'on est humblement au quatrième ou cinquième rang des planètes, l'erreur sur ce point est absolument inoffensive.

Il n'en est pas de même dans la science sociale, dans

l'économie domestique : l'erreur se traduit infailliblement par un désordre grave ; l'ignorance de l'hygiène entraîne la perte de la vie ou l'affaiblissement de la santé : l'ignorance des lois économiques engendre la misère, l'oppression, la révolte, la guerre.

« C'est une expérience qui n'est plus à faire, dit très bien M. Baudrillart dans un substantiel résumé ; tout un peuple ignorant les lois naturelles qui régissent le travail et la richesse, et ne se doutant pas même que de telles lois existent, viendra à mettre son salut dans les révolutions entreprises au nom des idées de rénovation les plus chimériques. Aujourd'hui il battra des mains à un charlatan ou à un fou qui veut l'enrichir avec une liasse de papiers sur lesquels on aura écrit que c'est de la monnaie ; demain, il invoquera force prohibitions contre l'étranger, au risque de s'affamer lui-même et de tout payer plus cher. Ici il brûlera en place publique la machine qui allait lui donner un nouveau produit à bon marché, et qui devait forcer l'entrepreneur d'industrie à employer demain dix fois plus d'ouvriers qu'auparavant. Ailleurs, il courra sus aux accapareurs, c'est-à-dire aux commerçants en grains, qui, répandant la denrée sur une surface étendue, nivellent partout les prix et empêchent les horreurs de la famine de se produire, non loin d'une récolte surabondante qui aurait ruiné l'agriculteur par l'avilissement des prix. Une autre fois, il demandera des lois de maximum ; ou, convaincu de l'hostilité radicale du travail et du capital, il réclamera impérieusement des augmentations de salaire par l'intervention abusive de la force ou de la loi ; il se fera l'adepte de systèmes d'organisation du travail dont il serait la première victime ; il exigera des taxes des pauvres qui pèseraient de tout leur poids sur l'ouvrier laborieux.

Il mettra, en un mot, tout l'acharnement de l'ignorance présomptueuse, livrée à ses propres illusions et abandonnée comme une proie aux faiseurs d'expériences sociales, à se nuire à lui-même et à battre en brèche l'édifice du bien-être qui commençait péniblement à s'élever. » (*Rapports de la morale et de l'économie politique*, p. 483.)

Voilà pourquoi il est si essentiel que tous, depuis l'administrateur le plus élevé de la société jusqu'au plus humble ouvrier de nos usines, soient mis en possession de ces connaissances indispensables au bon ordre et à la paix. Tant que l'économie n'est pas passée des livres dans les mœurs, puis dans les lois, que voyons-nous en effet? Pendant des siècles, les idées les plus fausses sur la richesse, sur la monnaie, sur les métaux précieux, sur le commerce, sur les colonies, sur les conditions de la prospérité nationale à l'intérieur et au dehors, sur les rapports des peuples entre eux, mettent aux prises les hommes, leur soufflent au cœur des haines vivaces malgré tous les enseignements de la morale chrétienne, déchaînent le démon de la guerre et changent la surface des terres et des mers en un théâtre d'affreuses dévastations. C'est bien à ce spectacle qu'on est tenté de répéter le sombre mot de Hobbes : *homo homini lupus* (l'homme est pour l'homme une bête féroce).

Sans doute, depuis que la philosophie morale et l'économie politique, au XVIIIe siècle et de nos jours, ont su faire entendre leur voix des rois et des peuples, le monde ne s'est pas transformé, comme par un coup de baguette, en un paradis terrestre; et la belle expression de Bacon, au spectacle de la Renaissance : *Homo homini deus.* (l'homme est un dieu pour l'homme), est et sera toujours un idéal. Mais quels pas de géant l'humanité a faits en moins d[illegible] La scène a bien changé : privilèges et mono-

poles s'en vont l'un après l'autre; le droit remplace l'arbitraire; la liberté du travail, propriété la plus sacrée de l'homme, est de plus en plus respectée; les barrières absurdes que l'ignorance, la routine ou la cupidité maintenaient entre les individus, entre les provinces d'un même État, entre les peuples, s'abaissent ou s'écroulent de jour en jour. Les nations se donnent bien encore trop souvent rendez-vous sur les champs de bataille; elles chantent bien encore des *Te Deum* pour avoir massacré des milliers d'hommes qui avaient le tort de ne pas demeurer du même côté de telle montagne ou de tel fleuve, ou de ne pas porter un habit de la même forme et de la même couleur; mais du moins elles ont engagé entre elles des luttes bien autrement fécondes, qui absorberont de plus en plus leur activité, au profit de l'humanité entière. Elles tiennent à tour de rôle les grandes assises internationales de l'industrie humaine et se provoquent aux arts de la paix. Elles ne croient plus avec Montaigne, avec Bacon, avec Colbert, avec Voltaire lui-même, que le profit de l'un soit nécessairement le dommage de l'autre. Elles se sentent au contraire solidaires dans la bonne comme dans la mauvaise fortune. Ah ! si un jour le monde chrétien, trop longtemps semblable à ce baron du moyen âge qui mêlait sur ses lèvres des paroles de prière et des ordres de supplice; si le monde chrétien arrive enfin à dire du fond du cœur cette belle profession de fraternité qu'on a trop longtemps indignement marmottée: « Notre Père, qui êtes aux cieux », les peuples ne devront pas marchander leur reconnaissance à l'économie politique! Ce sera en grande partie son ouvrage.

Je me bornerai à faire sentir le danger qu'il y a dans certaines notions fausses du travail, du capital, des

machines, de la liberté et du salaire, et la nécessité comme la possibilité d'en donner à l'école une idée saine et claire.

On est généralement trop porté à n'entendre par le mot *travail* que l'effort musculaire, la peine matérielle. Nous sommes tous un peu comme le jardinier de Boileau : bêcher, arroser, planter, tailler, à la bonne heure, voilà travailler; mais se promener dans les allées d'un jardin, ou rester assis devant une table à la poursuite de quelque idéal, à la recherche d'une solution de problème : l'agréable métier de fainéant! C'est un préjugé beaucoup trop répandu encore de croire que les ouvriers seuls travaillent, parce que seuls ils travaillent de leurs mains. C'est un abus trop fréquent du langage usuel de parler des *classes laborieuses*, et de partager ainsi la société en deux camps forcément ennemis, les travailleurs et les oisifs. Il importe pour la vérité, il importe pour la paix sociale de redresser ces fausses notions, d'autant que ce n'est pas seulement l'apparence qui les a fait naître, ce sont des savants eux-mêmes qui les ont patronnées.

Lorsque, au XVIII[e] siècle, les premiers fondateurs de l'économie politique, les Physiocrates, dont le chef est le célèbre docteur Quesnay, entreprirent de ruiner l'erreur désastreuse qui plaçait la richesse dans les métaux précieux, une analyse superficielle, comme toujours au début de la science, leur fit conclure que la terre seule était productive; que, par conséquent, les agriculteurs seuls méritaient le nom de travailleurs. Adam Smith, l'immortel auteur de *la Richesse des nations*, qui a vraiment fondé l'économie sociale, Adam Smith a replacé la richesse dans le travail, et il a rendu le nom de travailleurs aux industriels et aux com-
-nts. Mais le travail productif, c'était pour lui seule-

ment le travail qui s'exerce sur la matière; il maintenait les magistrats, les administrateurs, les savants, les artistes, les professeurs, l'armée, dans la classe improductive; expression impropre à coup sûr, qui dépassait sa pensée encore mal démêlée (l'éminent professeur de philosophie morale devait comprendre mieux que personne la valeur du travail intellectuel), mais qui prêtait à de bien regrettables équivoques.

La vérité est fille du temps ; les successeurs de Quesnay et d'Adam Smith l'ont enfin trouvée : *est producteur, fait un travail utile, quiconque rend service à la société.*

Le nom de *travailleur* appartient sans doute au mineur qui, devenu en quelque sorte étranger à la lumière du jour, extrait des profondeurs de la terre, péniblement, sous la menace de perpétuels dangers de toute sorte, le minerai, la houille, ce pain quotidien de l'industrie; à l'agriculteur qui, par une incessante vigilance, défend le sol contre l'invasion des plantes parasites, des animaux nuisibles, des intempéries de l'air ; à l'industriel qui transforme les matières premières; au voiturier qui les transporte ; au commerçant qui les vend.

Mais pourrait-on appeler oisifs ces administrateurs qui dirigent les affaires générales des peuples? ces magistrats qui rendent la justice? ces publicistes, jurisconsultes, philosophes, qui défendent la cause de la liberté, du droit, de la fraternité humaine? ces économistes qui enseignent les vraies lois de la production des richesses? ces représentants de la force publique, qui assurent l'exécution des arrêts des tribunaux, et nous procurent l'immense bienfait de la sécurité en préservant le pays de l'invasion étrangère et du désordre intérieur? ces artistes et littérateurs, qui entretiennent le goût du beau? ces professeurs,

qui répandent les connaissances? ces savants surtout, sans les découvertes desquels nulle industrie n'existerait vraiment?

Étaient-ce des travailleurs improductifs que Filangieri, Beccaria, qui ont courageusement dénoncé les injustices des lois? Turgot, Cobden, Bastiat, qui ont voué leur vie au triomphe de la liberté du travail? Voltaire, qui a prêché la tolérance, l'humanité?

Étaient-ce des travailleurs improductifs que Papin, qui par l'emploi de la vapeur a centuplé (la langue française n'a pas de mot assez juste) la puissance humaine? Fulton, qui a dompté la mer une seconde fois? Ampère, qui a créé la télégraphie? Davy, qui a doté l'industrie minière d'une lampe plus merveilleuse que celle des contes arabes? Watt, Stephenson, Séguin, à qui nous devons la machine à vapeur et la locomotive?

La lumière est définitivement faite sur ce point, au moins dans l'esprit des savants. Il faut qu'elle pénètre profondément dans les masses, et c'est l'école primaire qui rendra ce service signalé, lorsque nous aurons bien soin d'apprendre à nos instituteurs que les diverses espèces de travaux, quelque différentes formes qu'elles revêtent, se ramènent à la formule: donner de l'utilité à ce qui n'en a pas, ou augmenter l'utilité déjà existante; généralisation élevée, féconde, d'où ressort la noblesse du travail quel qu'il soit, et qui réunit tous les producteurs sur le terrain commun de l'utilité sociale. La science ne prête plus son autorité à ces mauvais sentiments du cœur, soufflés par l'envie, qui montraient au doigt les penseurs, les savants, les artistes, comme les parasites de la société, dont il fallait faire définitivement justice, comme les frelons de la ruche, voués à l'extermination. Une erreur théorique

en économie sociale, on le voit, est toujours grosse d'orages.

Le style de Bossuet et la raison de Turgot ne seraient pas trop ici pour frapper vivement l'imagination de nos élèves par le beau spectacle de l'industrie humaine, c'est-à-dire de l'intelligence et de la volonté luttant contre les forces aveugles de la nature, transformant le monde matériel et du même coup le monde moral, reprenant en sous-œuvre et complétant la création de l'univers et de l'homme. L'histoire du travail est sans doute un douloureux martyrologe, tant il a été victime de la spoliation sous toutes les formes. A toi la peine, à moi le fruit de ta peine, ont dit les conquérants, les imposteurs, les maîtres d'esclaves et de serfs, les faiseurs de règlements, les défenseurs des monopoles et privilèges.

Mais quelle sublime épopée, quand on contemple ses conquêtes et ses triomphes! Jetons les yeux, aux deux époques les plus extrêmes, sur ce vaste théâtre du monde : que trouvons-nous à l'origine? Une créature faible, jetée sur la terre, nue, sans armes, comme un enfant abandonné par une mère sans entrailles! Qu'admirons-nous à l'heure qu'il est? Un roi puissant, maître des lois de la nature qu'il a conquises par son génie, un bienfaisant dominateur qui, armé de la gravitation, de l'élasticité, de la vapeur, de l'affinité, de toutes les forces naturelles, refait à son usage l'univers!

Grâce à l'intelligence et au travail, l'homme a tellement amélioré son sort matériel que, pour apprécier le bien-être actuel d'un modeste artisan de nos cités, M. Michel Chevalier ne craint pas de mettre en scène celui que les Grecs appelaient le roi des rois. Ce rapprochement spirituel me semble de nature à faire réfléchir et à calmer

les impatients qui ne songent pas assez aux progrès accomplis :

« Agamemnon habitait une maison où il n'y avait pas de vitres aux fenêtres, l'art du verrier n'était pas venu jusque-là; où pendant l'hiver il fallait grelotter de froid ou être enfumé; on ne savait pas construire une bonne cheminée en ce temps-là, où, une fois le soleil couché, on n'avait de lumière que celle d'un lampion grossier; les lampes à courant d'air intérieur sont d'invention toute moderne: Louis XIV lui-même, dans sa splendeur, ne les possédait pas. C'est à peine si les portes principales de son palais (je parle d'Agamemnon) avaient des gonds, et certainement elles n'avaient pas de serrure. Son trône, du haut duquel il recevait fièrement les envoyés de Priam, ne valait pas un fauteuil rembourré à ressorts, comme les moindres fortunes en trouvent aujourd'hui au faubourg Saint-Antoine. Pour se couvrir, lui et les siens n'avaient ni le drap qui est moderne, ni les tissus moelleux et chauds de coton que nos manufacturiers vendent cinquante centimes le mètre. Il ignorait le luxe si hygiénique et si agréable d'une chemise de toile ou de calicot, dont chacun chez nous, même dans les classes peu aisées, change au moins une fois par semaine. Même durant les ardeurs de l'été, son corps avait à supporter le contact d'une étoffe de laine....

» Sur sa table, le maître des rois de la Grèce servait un bœuf entier : c'est un plat que ne se permettent pas même les plus riches particuliers de nos jours; mais ce n'était que du faste, ce n'était pas du bien-être. Le roi des rois, qui se servait de cuisinier à lui-même, manquait des ustensiles les plus communs parmi nous : sa broche était un pieu de bois; ses appareils culinaires se réduisaient à un petit nombre de vases d'airain; tout ce qui présentement

[illegible]

tence des rois alors, jugez de ce qu'était celle du commun des hommes. » *(Deuxième discours d'ouverture.)*

Nos futurs ouvriers ont besoin d'être élevés, à l'école de Franklin, dans l'amour et l'orgueil du travail. Il importe de leur faire comprendre que la besogne la plus modeste en apparence les associe en réalité à l'œuvre générale de la civilisation. Grâce à des études historiques mieux dirigées, nos instituteurs seraient en état de montrer comment le travail matériel, guidé par les lumières de l'esprit, soutenu par l'énergie de la volonté, en même temps qu'il faisait de cette terre le domaine royal de l'homme, rendait aussi l'homme digne de sa royauté par l'amélioration de sa nature morale, par l'adoucissement de ses mœurs, par les liens du commerce, solide union des peuples, pour lesquels il vaut mieux « échanger entre eux des ballots que des balles ». A mesure qu'il chassait la misère, il mettait en fuite la barbarie; à mesure qu'il affranchissait les hommes de leurs besoins physiques, il donnait l'essor à leurs facultés supérieures et du bien-être matériel sortait la civilisation. Devant les progrès du travail a disparu l'anthropophagie, devant les progrès du travail a disparu l'exploitation d'une classe par l'autre; devant les progrès du travail disparaîtront de plus en plus les luttes sanglantes des peuples entre eux. Ces trois dilemmes sont également inévitables : travail ou barbarie, travail ou oppression des faibles, travail ou guerre de conquête.

C'est le magnifique et consolant spectacle de ces bienfaits matériels et moraux qui a, plus que toute autre cause, contribué à la réhabilitation du travail, une des principales gloires de notre société moderne, un de ses titres les moins discutables au souvenir de la postérité. Le démocratie du XIXe siècle n'est pas, comme celle de l'antiquité, marquée

au front de la tache flétrissante de l'esclavage. On cite souvent le mot de l'empereur Sévère : « *Laboremus* : travaillons », et l'on a raison mille fois ; mais ce qu'il faut ajouter à notre honneur, c'est que cette devise appartient en propre à notre temps. Travaillons, qu'est-ce que cela voulait dire pour l'esclave antique, pour le serf du moyen âge, même pour l'artisan du XVIe et du XVIIe siècle, sinon : Laissons-nous exploiter et courbons la tête ? Les sociétés modernes ont rendu au travail sa sécurité, sa liberté, sa noblesse : elles ne lui accordent pas seulement une dédaigneuse tolérance : elles le glorifient, elles inscrivent dans leur livre d'or, comme bienfaiteurs de l'humanité, les noms de simples ouvriers, le barbier Arkwright, le fils d'un tisseur; Jacquard, quand elles voient briller autour de leur tête plébéïenne l'auréole du génie industriel.

Une des notions les plus urgentes à faire entrer dans le sens commun des masses, et c'est toujours à l'école primaire qu'il faut recourir comme au moyen le plus sûr et le plus efficace d'atteindre ce but, c'est la notion du *capital*, On a trop souvent dénoncé le capital. « l'infâme capital », comme l'ennemi mortel du travailleur, « comme un monstre dévorant et insatiable plus destructeur que le choléra, comme un vampire », pour qu'il ne soit pas resté dans les esprits de déplorables préjugés, assoupis plutôt qu'éteints. « Va donc, capital, s'écriait Proudhon ; va, continue d'exploiter ce misérable peuple ! consume cette bourgeoisie hébétée, pressure l'ouvrier, rançonne le paysan, dévore l'enfance, prostitue la femme, et garde tes faveurs pour le lâche qui dénonce, pour le juge qui condamne, pour le soldat qui fusille, pour l'esclave qui applaudit..... Malédiction sur nos contemporains ! » (*Le Peuple*, 31 décembre 1849.) Ces déclarations incendiaires ont malheureusement trouvé plus

d'écho que les réponses de Bastiat à Proudhon, ou que les lettres de M. Michel Chevalier sur l'organisation du travail.

Personne n'est mieux placé que l'instituteur, quand il aura complété son instruction par des lectures et des études spéciales, pour prémunir les jeunes intelligences contre ces détestables erreurs, en y établissant solidement les véritables principes par des entretiens dont vous leur fournissez, mon cher ami, un modèle achevé dans cette belle page :

« Voilà Robinson dans son île. Il cultive, tant bien que mal, sur un coin de terre, quelques légumes; le travail est rude, et le résultat n'est pas grand; mais on fait comme on peut, et il faut vivre. Cependant, Robinson est un homme énergique et prudent, un esprit curieux et inventif; il observe, il réfléchit, et bientôt il se dit qu'il y aurait mieux à faire que ce qu'il fait; au lieu du travail de ses mains, à peine armées d'un bâton ou d'une arête de poisson, au lieu de cette pluie qui ne rafraîchit le sol qu'à de longs intervalles, il rêve de donner à la terre, au moyen de quelques instruments appropriés, de meilleures façons et de plus fréquents arrosages. Il conçoit l'idée, je ne dirai pas d'une bêche et d'un arrosoir, mais de quelque informe ébauche de ces ustensiles. Le fer manque dans son île, mais on y peut trouver du bois dur, des pierres plates, des coquilles larges et résistantes. On y peut, avec des joncs dressés, former un panier qui, garni de larges feuilles, servira à puiser l'eau et à la transporter. Robinson s'en rend compte et il songe à réaliser ces modestes inventions. Mais, avant de le faire. il hésite, il réfléchit de nouveau, il se demande s'il y a avantage pour lui à le faire. Il sent qu'il ne fera pas ces outils sans un grand surcroît de peine; il compare cette peine, qu'il va s'imposer bénévolement pour fabriquer des

instruments sans profit actuel, avec les résultats ultérieurs qu'il en attend; et ce n'est que lorsqu'il est arrivé à se convaincre qu'il y a bénéfice, bénéfice considérable, important, certain, qu'il se détermine à donner suite à son projet. Il lui faut donc d'abord un calcul, souvent difficile ; puis, ce calcul fait, la résolution de s'imposer une tâche supplémentaire. Il faut qu'à l'intelligence vienne s'adjoindre la volonté.

» Ce n'est pas assez ; et lorsque, sa résolution prise, il veut l'exécuter, il s'aperçoit bien vite que, s'il faut avant tout *savoir* et *vouloir*, savoir et vouloir ne suffisent pas pour *pouvoir*. Bien des choses, l'idée conçue et sa résolution décidée, sont encore nécessaires.

» Ce sont d'abord des *matériaux :* le bois dur avec lequel sera fait l'outil ou son manche, la pierre ou la coquille qui le terminera, les feuilles, les lianes ou les joncs, dont l'assemblage formera le vase rêvé. Tout cela, si simple qu'il paraisse, n'est pas rien pour un homme dépourvu de tout instrument tranchant, et il lui faut, pour le réussir, du temps et des peines probablement très considérables.

» Puis, les matériaux rassemblés, il faut les façonner, et pour cela Robinson voit bien que des *instruments* lui sont indispensables. On ne fait rien de rien, et l'on ne modifie rien non plus avec rien. Il faut des outils pour fabriquer des outils, même dans l'île de Robinson, et Robinson ne s'en aperçoit que trop ; car le premier outil est le plus difficile à faire, et à l'origine, en vérité, il est bien difficile de dire comment fut franchi ce premier pas, avec quoi fut fait ce premier outil : sera-ce une pierre, sera-ce le feu, sera-ce l'arête tranchante d'un poisson, qui permettra à notre insulaire de tailler ce que ses mains ne peuvent entamer ? Nous ne pouvons le dire ; mais, à coup

sûr, c'est quelque chose, quelque secours difficile à obtenir, lent et pénible à employer.

» Ce n'est pas tout encore : Robinson a des matériaux et des outils, c'est-à-dire les moyens de faire ; mais en aura-t-il le temps ? Pour exécuter ces ustensiles, il faut qu'il travaille pendant plusieurs jours, et pendant ces jours il faut qu'il vive ; car il ne pourra à la fois travailler dans sa cabane, et chercher sa vie au dehors, chasser ou pêcher. Il lui faut donc des avances, des provisions suffisantes pour subsister jusqu'au moment où il aura achevé son œuvre, et, sans ces avances, c'est en vain qu'il aurait tout le reste.

» Ainsi, pour le moindre travail, pour le plus minime perfectionnement du travail, il faut bien des choses : il faut des matériaux, des instruments, des provisions ; il faut, ce qui est plus nécessaire encore, si c'est possible, des connaissances, de la réflexion, de la volonté, une énergique et persévérante volonté. Voilà comment naît et de quoi se compose le premier capital de Robinson ; et si vous lui demandez ce que c'est que le capital, il vous répondra, non sans quelque orgueil, que ce sont ses matériaux, ses outils, ses provisions, et aussi ses connaissances et sa volonté. » (*Cours d'Écon. polit.*, 2e vol., p. 4.)

Cet exemple donne lieu à plus d'une utile réflexion ; tout d'abord il est visible que Robinson avait des capitaux sans avoir d'argent ; que, sans le capital, le travail est pénible et presque stérile ; enfin, que le capital, fruit d'un premier travail d'épargne, d'intelligence et de volonté, est digne du plus grand respect, est une chose sacrée. Que Vendredi arrive maintenant dans cette ile du désespoir, où, avec le capital, vient de rentrer l'espérance, n'a-t-il pas à respecter le droit le plus incontestable ? De quoi peut-il se [illegible] être exploité par Robinson ? N'est-il pas

heureux, au contraire, de trouver déjà formé un premier capital dont il profitera lui-même, quelque condition qu'exige Robinson pour le lui prêter? Et son intérêt le plus évident n'est-il pas d'associer ses efforts à ceux de son compagnon d'infortune pour multiplier les instruments, les matériaux, les provisions, le capital, en un mot, afin de rendre la production plus facile et plus abondante?

Et d'où vient cette merveilleuse productivité du capital? c'est qu'il force les agents naturels de féconder, de remplacer même le travail de l'homme; c'étaient des forces aveugles, brutales, ennemies même, écrasant sans peine le pauvre roseau que nous sommes; mais le roseau pensant, plus grand que l'univers qui l'écrase, suivant l'admirable expression de Pascal, a d'abord conquis la matière par la science; puis, grâce au capital, il l'a combattue, subjuguée, enchaînée à son service : l'ennemi est devenu un esclave obéissant.

La chaleur du soleil, la lumière, la pluie, ont été employées, grâce au capital (instruments d'agriculture, engrais, semences), à développer sur la surface du sol au profit de l'homme la vie des végétaux et leur prodigieuse fécondité.

C'est le capital encore qui a fouillé les entrailles de la terre, qui a doté l'humanité des deux plus riches présents peut-être, le fer et la houille, c'est-à-dire le plus puissant de nos organes et une force motrice immense.

C'est grâce au capital (bateaux, navires, etc.) que les cours d'eau, les courants de la mer sont devenus des routes qui marchent.

C'est grâce au capital (chaudières, etc.) que l'élasticité de la vapeur, mise au service de l'homme, a créé la grande industrie et transformé le monde.

C'est grâce au capital (armes, art de la domestication, routes, voitures, charrue, etc.) que la force des animaux est venue relever l'homme des fatigues abrutissantes.

C'est grâce au capital, en un mot, que toutes les forces naturelles, gravitation, élasticité, affinité, magnétisme, électricité, calorique, ductilité et malléabilité des métaux, vie végétale et animale, courants de l'atmosphère ou des eaux sont, en quelque sorte, devenues les forces mêmes de l'homme, si faible, si nu, si désarmé à son origine.

S'il en est ainsi, n'est-il pas déraisonnable de supposer un état de perpétuelle hostilité entre le capital et le travail? Au lieu d'être en lutte, ils sont nécessairement associés : ils ont besoin l'un de l'autre. Le tisseur sans son métier n'est pas beaucoup plus avancé que le métier sans le tisseur. Le travail sans capital, c'est la culture à ongles, c'est le filage avec les doigts, c'est le transport à dos d'homme, c'est la navigation à la nage, c'est la pêche à la main; mais le capital sans le travail,c'est la charrue sans le laboureur, le mull-jenny sans le fileur, la locomotive sans le mécanicien, le vaisseau sans le pilote, la barque et le filet sans le pêcheur. Le travail et le capital sont frères, et non frères ennemis; le capital, c'est le travail d'hier, qui rend possible et fructueux le travail d'aujourd'hui et de demain. Tout ce que pourrait faire le capital, en mettant les choses au pis, c'est de refuser son concours, c'est de remettre le travail dans son primitif isolement, dans sa première impuissance, et de montrer ainsi tous les services qu'il rend, de quelque prix qu'il se fasse payer.

Le capital, tyran du travail! oh! non, mais auxiliaire, mais libérateur. « Marche, marche, capital! s'écriait Bastiat dans un véritable chant de reconnaissance, qui devrait se trouver sur les lèvres de l'ouvrier plus encore que de

tout autre. Poursuis ta carrière, réalisant du bien pour l'humanité! c'est toi qui as affranchi les esclaves; c'est toi qui as renversé les châteaux forts de la féodalité! grandis encore; asservis la nature; fais concourir aux jouissances humaines la gravitation, la chaleur, la lumière, l'électricité; prends à ta charge ce qu'il y a de répugnant et d'abrutissant dans le travail mécanique; élève la démocratie, transforme les machines humaines en hommes, en hommes doués de loisirs, d'idées, de sentiments et d'espérances. »

De toutes les formes du capital, après la monnaie, ce sont les *machines* qui ont été le plus attaquées. Plus d'un homme d'État comme Colbert, plus d'un publiciste comme Montesquieu et Sismondi, se sont représenté les machines comme vouant les populations ouvrières aux horreurs de la faim par l'abaissement fatal du taux des salaires et l'encombrement des marchés. Faut-il s'étonner que le peuple n'ait pas mieux compris une révolution bienfaisante? qu'il ait méconnu, persécuté Jacquard; que son métier ait été brûlé de la main du bourreau sur la place des Terreaux, à Lyon? et que lui-même, dénoncé comme « un traître, un faux frère, vendant l'ouvrier au fabricant, et le fabricant à l'étranger », il ait échappé à peine aux forcenés qui voulaient le précipiter dans le Rhône?

C'est cependant du peuple qu'est sortie cette saine appréciation, cette définition spirituelle, que Rossi aimait à citer comme un beau témoignage du degré d'intelligence et de dignité auquel un simple travailleur peut arriver avec une instruction suffisante. En 1827, dans une enquête faite par le parlement anglais sur les machines et sur le sort des travailleurs, un tisserand écossais de Glascow, tout en reconnaissant la détresse

momentanée produite par la substitution du métier mécanique au métier à la main, déclarait, en son nom et au nom de la majorité de ses camarades, qu'il n'avait pas d'objection à faire contre un progrès inévitable, parce que *« tout ce qui est au delà des dents et des ongles est une machine »*. Toute la question est là, en effet.

Enlevez à l'homme tous les organes supplémentaires qu'il a su se donner, grâce à son intelligence toujours en quête du progrès; enlevez-lui tout ce qui est au delà des dents et des ongles; quelle faiblesse et quelle misère! Comme il est désarmé, je ne dis pas en présence de quelque animal redoutable, du tigre aux dents acérées, de l'aigle aux serres puissantes; je ne dis même pas devant quelque grand obstacle, une masse énorme de pierre à soulever, un arbre élevé à déraciner! Non, il s'agit tout simplement du plus mince détail: demandez au puissant roi de la création... d'enfoncer un clou! avec sa peau délicate, que protège une épiderme si mince, il aurait bientôt la main ensanglantée, s'il n'avait à sa disposition que son poing, et le clou ne serait pas enfoncé.

Supprimez de même les outils analogues, tenailles, étau, lime, ciseau, rabot, scie, etc., et notre puissance sur le monde matériel est anéantie. C'est en vain que l'homme aurait reçu ces deux admirables organes, le cerveau et la main. Mais donnez-lui un levier, et la faible créature concevra, comme Archimède, la fière, mais légitime pensée de soulever le monde!

Cette simple considération tranche la question d'une manière décisive; car entre un outil et une machine proprement dite, il n'y a qu'une différence de degré: un outil, c'est une machine plus ou moins simple; une machine, un outil plus ou moins compliqué. L'un et

l'autre sont des organes supplémentaires par lesquels l'homme a complété sa création. Ce qui est vrai des uns ne peut donc être faux des autres ; et si certaines machines trouvent grâce, pourquoi certaines autres seraient-elles réprouvées ?

Il serait étrange que l'humanité bénît l'invention de la scie, et qu'elle dût maudire la scierie mécanique !

Il serait étrange que la charrue, ce symbole de la paix et de la fécondité, fût regardée comme un inappréciable bienfait, et que la locomobile qui en augmente l'activité et la puissance, ne méritât que des imprécations !

Il serait étrange que les hommes fussent reconnaissants à Pascal de l'invention de la brouette, qui rend plus facile le transport d'un fardeau, et qu'ils dussent mettre au pilori Watt et Stephenson, dont le génie a rendu possibles ces immenses trains de marchandises que la vapeur emporte !

Il serait étrange qu'on approuvât le marteau et qu'on voulût proscrire le mouton à vapeur, pilon merveilleux, si puissant qu'il forge des arbres de 10,000 kilogrammes, si précis qu'on lui fait boucher une bouteille !

Comment a-t-on jamais pu méconnaître d'aussi précieux auxiliaires ? En régularisant l'action des forces humaines, en asservissant à notre usage les forces naturelles, les machines n'ont-elles pas partout et toujours les mêmes effets économiques : produire plus, produire mieux, produire plus vite, produire à meilleur marché ? Quelle justification plus complète et plus décisive ? c'est pour avoir perdu de vue cette pensée, qui est la principale, qu'on a donné à quelques embarras partiels, à quelques souffrances momentanées, une importance qu'ils ne sauraient avoir en présence d'un bien universel et permanent.

Comment aurait-on moins lorsqu'on produit plus?

Y aura-t-il moins de pain pour la nourriture des hommes, parce qu'il y a un moyen économique de moudre une grande quantité de blé?

Y aura-t-il moins de vêtements, parce que des machines perfectionnées feront à bas prix des fils et des tissus?

Y aura-t-il moins de fer, c'est-à-dire moins de ces instruments qui peuvent vraiment être appelés le sceptre de l'homme, parce que des hauts-fourneaux, des laminoirs, des marteaux-pilons, etc., le produisent à quelques sous la livre, tandis qu'un morceau de ce métal figure dans Homère parmi les présents royaux?

Y aura-t-il moins d'instruction, parce que l'imprimerie, perfectionnée par la mécanique et la vapeur, répand par tout le monde les produits de la pensée humaine à des prix minimes, tandis que les manuscrits se vendraient nécessairement presque au poids de l'or?

Est-ce à dire que cet incontestable progrès du travail mécanique n'occasionne pas des souffrances trop réelles, surtout quand il se réalise brusquement, sans transition, sur une vaste échelle? que des ouvriers ne se voient pas subitement privés de leur travail, et avant de trouver un nouvel emploi de leur activité, ne soient aux prises avec la misère? On ne peut le contester; mais il ne faut pas chercher le remède à ces souffrances en dehors de la justice, de la liberté et de la responsabilité! Ne demandons pas avec quelques réformateurs mal avisés que l'État s'empare des machines pour en régler l'emploi. Le vrai remède, c'est la prévoyance, celle de l'individu et celle de la société, l'un se gardant contre les éventualités en se ménageant des ressources pour les mauvais jours, ou par une meilleure professionnelle, en se tenant en éveil sur les

procédés nouveaux qui tendent à s'introduire; l'autre en réservant, pour les moments de crise, des travaux d'utilité générale.

Mais, quelque dure que soit la crise industrielle provoquée par l'invention d'un nouvel engin ou la découverte d'un procédé, que notre cœur ne fasse jamais tort à notre bon sens au point de condamner le progrès. « Maudire les machines, dit Bastiat, c'est maudire l'esprit humain. » Loin de nous la folle pensée de mettre un frein à la prétendue activité malfaisante des inventeurs; car la logique nous forcerait d'aller jusque-là, comme l'a montré spirituellement M. de Molinari : « Si les inventions sont nuisibles à la société, y a-t-il à faire autre chose que de considérer les inventeurs comme des ennemis publics et de sévir contre eux? Nos pères, dont nous perdons trop de vue la sagesse pratique, les traitaient-ils autrement? ne brûlaient-ils pas comme hérétiques les philosophes qui s'avisaient d'innover dans les sciences morales et politiques; comme sorciers et magiciens ceux qui creusaient de nouveaux sillons dans le champ des sciences physiques et naturelles? Pourquoi n'en reviendrions-nous pas aux errements de la sagesse de nos pères? Sans doute, il serait difficile de relever les autodafés, car les philanthropes ne manqueraient pas de protester au nom de l'humanité, une autre invention déplorable! mais, à défaut de bûchers, on pourrait recourir aux cellules de Mazas, ou aux cabanons de Bicêtre. Ce serait l'affaire d'un article de plus à ajouter au code pénal. »

C'est aux ouvriers particulièrement qu'il faut faire comprendre que les machines sont l'un des plus beaux, des plus glorieux fleurons de la couronne de la civilisation moderne. Rappelons-leur l'esclavage antique. Si cet infâme abus de la force, cette forme brutale de la spoliation, ne souille

plus notre société, à qui devons-nous cet incomparable bienfait? A ce qui a pris la place de l'esclave. Aristote sentait vaguement le rapport intime qui unit ces deux choses, si étrangères au premier abord, les machines et la liberté, quand il émettait cette pensée bien digne de remarque : « Si le ciseau et la navette pouvaient marcher seuls, l'esclavage ne serait plus nécessaire. » Eh bien ! la mécanique a réalisé les principes et la conclusion du philosophe, et permis à l'humanité de rentrer dans la voie du progrès, c'est-à-dire du bien-être matériel, de la liberté et de la justice.

Je ne puis terminer cette trop longue lettre sans dire un mot de la question la plus chère aux économistes, *la liberté du travail et de l'échange*, dont il importe que l'école primaire grave profondément le principe dans l'esprit des jeunes générations, si nous voulons qu'une cause dont le succès a coûté tant de courageux efforts ne soit pas compromise par de nouveaux retours aux réglementations du passé. Il ne suffit pas que la vérité soit définitivement établie par la science sociale : il faut qu'elle devienne populaire. L'instituteur doit avoir la mission de l'enseigner, après l'avoir apprise lui-même avec plus d'attention qu'on ne l'a fait jusqu'ici. Et quand il aura, avec une conscience plus nette des services que la société est en droit d'attendre de son dévouement, une préparation plus sérieuse et plus pratique, il ne pourra plus se contenter, dans son enseignement, des quelques lignes insuffisantes de son manuel d'histoire sur Turgot ; il voudra faire comprendre à ses élèves l'importance des réformes opérées par le grand ministre, et élever leur reconnaissance à la hauteur de ses bienfaits ; il voudra que le moindre paysan de la dernière commune, en faisant circuler librement ses grains sur des routes qui

ne lui rappellent plus de cruelles vexations, sache appré-
ꞏier le bonheur du nouvel état de choses et bénir le nom
son bienfaiteur ; il voudra que le plus humble ouvrier, usant aujourd'hui, sans entraves, de ses bras, de ses ꞏ, de son intelligence, fasse remonter sa gratitude ꞏà l'auteur de cette liberté du travail. Il recueillera, ꞏur le faire lire, apprendre et méditer, ce magnifique préambule de l'édit de 1776 :

« Nous devons à tous nos sujets de leur assurer la jouissance pleine et entière de leurs droits ; nous devons surtout cette protection à cette classe d'hommes qui, n'ayant de propriété que leur travail et leur industrie, ont d'autant plus le besoin et le droit d'employer dans toute leur étendue les seules ressources qu'ils aient pour subsister.

» Nous avons vu avec peine les atteintes multipliées qu'ont données à ce droit naturel et commun des institutions anciennes à la vérité, mais que ni le temps, ni l'opinion, ni les actes émanés de l'autorité qui semble les avoir consacrées, n'ont pu légitimer.... L'illusion a été portée chez quelques personnes jusqu'au point d'avancer que le droit de travailler était un droit royal, que le prince pouvait vendre, et que les sujets pouvaient acheter.

» Nous nous hâtons de regretter une pareille maxime.

» Dieu, en donnant à l'homme des besoins, en lui rendant nécessaire la ressource du travail, a fait du droit de travailler la propriété de tout homme, et cette propriété est la première, la plus sacrée et la plus imprescriptible de toutes.

» Nous regardons comme un des premiers devoirs de notre justice, et comme un des actes les plus dignes de notre bienfaisance, d'affranchir nos sujets de toutes les atteintes portées à ce droit inaliénable de l'humanité. »

Mais l'intérêt du public, disaient les défenseurs des corporations et de leurs règlements compliqués, réclame toute la sollicitude du gouvernement. Le prince, en vrai père de famille, devait veiller à ce que ses sujets eussent de bons chapeaux, des perruques garanties, des chausses en bon drap, bien doublées et bien cousues, du vinaigre « digne d'user au corps humain », de la moutarde loyalément faite avec du sénevé « qui ne sente pas le muche », du pain d'épice hygiénique, des chandelles consciencieuses, etc. Aussi faisait-il « examiner et expérimenter » tout marchand et fabricant pour être bien sûr qu'il était « idoine et suffisant », et pour plus de garantie, exigeait-il (on a peine à le croire aujourd'hui) que tout serviteur du public, mercier, drapier, vinaigrier, moutardier, charcutier, chandelier, graissier ou autre, fût de la religion catholique, apostolique et romaine ! C'était pousser fort avant la protection du public, et assez inutilement ; car, enfin, quelle supériorité une chandelle catholique peut-elle avoir sur une chandelle protestante ? Une saucisse apostolique et romaine vaut-elle mieux qu'une saucisse huguenote ? Turgot n'a pas été dupe de cette sotte sagesse : il a eu confiance dans la liberté, dans la solidarité des intérêts, dans le bon sens public ; et les corporations, « cette guerre de l'administration contre l'industrie », cette source intarissable de procès, d'amendes et de vexations, la routine et la jalousie organisées, ont disparu en laissant dans l'histoire des souvenirs où l'odieux le dispute au ridicule.

Le *salaire* a été et est encore le thème favori des déclamations socialistes, qui en parlent avec mépris comme d'un état dégradant, oppressif, voisin du servage et de l'esclavage. Et l'école ne ferait rien pour combattre ces funestes erreurs, pour armer les enfants contre ces préjugés désastreux,

pour leur montrer que le salaire est, au contraire, l'affranchissement de la misère et de la terrible incertitude du lendemain !

L'ouvrier, en effet, qui n'a pas d'avances, qui vit au jour le jour, peut-il attendre un mois, une année ou plus, qu'une entreprise soit terminée pour toucher sa part de rémunération ? Evidemment non. — Eh bien ! il s'adresse à celui de ses associés primitifs qui peut attendre, grâce à ses épargnes : il convient de lui abandonner sa part éventuelle au moment du règlement définitif pour une somme déterminée, payée régulièrement à jour fixe. Qu'y perd-il ? des bénéfices possibles, mais aléatoires ; qu'y gagne-t-il ? il vit d'abord : ce qui est quelque chose assurément ; puis il échappe aux éventualités possibles des pertes qu'il ne pourrait supporter sans souffrir cruellement ; il sait sur quoi compter chaque jour, à part ce que le chômage et la maladie réclameront ; dernière crainte contre laquelle on a imaginé la caisse d'épargne, la société de secours mutuels. La situation n'est pas toujours brillante, mais elle a au moins quelque fixité : et c'est là un immense progrès sur la complète incertitude de l'organisation primitive.

Il est aussi faux que dangereux de parler d'exploitation, de dénoncer à des ouvriers aux prises avec les difficultés de la vie la cupidité d'un patron exploitant le malheureux livré à sa merci. On ne saurait trop le dire, le salaire n'est pas arbitraire : son taux résulte de la force même des choses ; il obéit, ou, pour parler exactement, il tend à obéir mathématiquement à la loi de l'offre et de la demande. On connaît l'heureuse formule de Cobden : quand deux ouvriers courent après un maître, les salaires baissent ; ils s'élèvent, quand deux maîtres courent après un ouvrier.

Mais l'intérêt du public … un talent distingué. porations et de leur … particulièrement réussi à mettre en la sollicitude … question, dans un livre dont de famille, … intéresser la lecture. Deux ouvriers bons chap… antichambre d'un riche entrepreneur bon dra… communiquent leurs réflexions envieuses, lorsque « digne … à coup le patron, qui, sur les derniers mots ment f… les confond par de vigoureux arguments. du pa… une partie de cette scène émouvante, en priant les etc. … d'en grossir le recueil de leurs dictées ou de leurs ch… matières … sujets de rédaction :

et … « — Ah ! tu me jalouses, tu demandes de quel droit ma maison est à moi plutôt qu'à vous ; eh bien ! tu vas le savoir : viens....

» Il me conduisit dans un cabinet au milieu duquel se dressait une longue table, couverte de godets, de pinceaux, de règles et de compas. Au mur étaient suspendus des plans lavés, représentant toutes les coupes d'un bâtiment. Çà et là, sur des étagères, on voyait de petits modèles d'escaliers ou de charpentes, des boussoles et des graphomètres, avec d'autres instruments dont j'ignorais l'usage. Un immense cartonnier à compartiments étiquetés occupait le fond, et sur un bureau étaient entassés des mémoires et des devis. L'entrepreneur s'arrêta devant une grande table, et me montrant un lavis :

» — Voici un plan à modifier, dit-il ; on veut rétrécir le bâtiment de trois mètres, mais sans diminuer le nombre des chambres, et il faut trouver place à l'escalier. Mets-toi là et fais-moi un croquis de la chose.

» Je le regardai tout surpris, et lui fis observer que je ne savais pas dessiner.

» — Alors examine-moi ce mémoire de toiseur, reprit-il

en prenant une liasse de papiers sur son bureau; il y a trois cent douze articles à discuter.

» Je répondis que je n'étais point assez au courant d'un pareil travail pour discuter le prix ou vérifier les mesures.

» — Tu pourras au moins me dire, continua l'entrepreneur, quelles sont les formalités à remplir pour les trois maisons que je vais bâtir ; tu connais les règlements de voirie, les obligations et les droits envers les voisins ?

» Je l'interrompis brusquement en disant que je n'étais pas avocat.

» — Et comme tu n'es pas non plus banquier, reprit le bourgeois, tu ignores sans doute à quels termes il faut échelonner ses payements ; quel est le temps moyen nécessaire à la vente, quel intérêt on doit tirer de son capital pour ne pas arriver à la banqueroute ? Comme tu n'es pas négociant, tu serais bien embarrassé de me nommer les provenances des meilleurs matériaux, de m'indiquer la bonne époque pour l'achat, les moyens les plus économiques de transport. Comme tu n'es pas mathématicien, tu essayerais vainement de juger ce nouveau système de pont que je vais appliquer sur la basse Seine. Enfin, comme tu ne sais rien que ce que savent cent mille autres compagnons, tu n'es bon comme eux qu'à manier la truelle et le marteau.

» J'étais complètement déconcerté, et je tournais mon chapeau sans répondre.

» — Comprends-tu maintenant pourquoi je demeure dans un hôtel, tandis que tu demeures dans une mansarde ? reprit l'entrepreneur en élevant la voix ; c'est que je me suis donné de la peine ; c'est que j'ai appris tout ce que tu as négligé de savoir, c'est qu'à force d'études et de bonne volonté, je suis passé général, tandis que tu restais parmi

les conscrits ! De quel droit demandes-tu donc les mêmes avantages que tes supérieurs ? La société ne doit-elle pas récompenser chacun selon les services qu'il rend ? Si tu veux qu'elle te traite comme moi, fais ce que j'ai fait; retranche sur ton pain pour acheter des livres, passe le jour à travailler et la nuit à apprendre; guette partout l'instruction comme le marchand guette un profit, et quand tu auras montré que rien ne te décourage, quand tu connaîtras les choses et les hommes, alors, si tu restes dans ton grenier, viens te plaindre, et l'on verra à t'écouter. » (*Les Confessions d'un Ouvrier*, p. 311.)

Si on lui avait tenu ce langage dès l'école, ne l'aurait-on pas préservé de ces sentiments de basse envie, et sa condition n'aurait-elle pas été d'ailleurs améliorée par son application à l'étude ? Plus j'y songe, et plus je déplore que ces enseignements n'occupent pas une place d'honneur dans nos programmes; car je n'en connais pas de plus propres à former pour la société des hommes utiles et sérieux, et à faire le bonheur des individus dont l'éducation nous est confiée.

LETTRE SEPTIÈME

A M. Jean Macé, Président de la Ligue de l'Enseignement

Cher confrère et ami,

Vous souvient-il de notre visite déjà ancienne à Beblenheim ? C'était pendant les vacances qui ont précédé la fatale guerre de 1870. M. Vacca, alors professeur au lycée de Metz, avait organisé une excursion dans les Vosges. J'avais répondu à son appel et lui amenais quelques élèves du lycée de Reims. Nous formions une petite caravane, et le sac sur le dos, nous parcourions gaiement cette belle province d'Alsace, qui devait si peu de temps après, hélas ! être ravie à la France. Après avoir contemplé les beautés de la nature, admiré les merveilles de l'industrie, nous avons cru accomplir un devoir patriotique en allant saluer le vaillant organisateur des bibliothèques populaires, l'infatigable promoteur de la Ligue de l'enseignement. La cordiale poignée de main que nous échangeâmes en nous séparant était un engagement de travailler avec ardeur et persévérance, en dépit de tous les obstacles que rencontrait alors toute œuvre libérale, au triomphe de cette grande cause de l'instruction publique, qui est la condition vitale de la démocratie. Je n'ai pas failli à cet engagement, et cette lettre vous donnera la preuve que le temps n'a fait que confirmer en moi cette conviction qu'il n'y a pas de manière plus efficace de payer sa dette de citoyen.

Pour former les enfants de nos écoles primaires à la vie sociale, j'ai montré précédemment quelles notions

fondamentales et toutes pratiques l'éducateur pouvait très facilement emprunter à l'économie politique. Comprendre l'harmonie des intérêts et la merveilleuse organisation de la société est assurément l'une des meilleures préparations pour bien remplir notre rôle en ce monde. Je demande aujourd'hui à l'instituteur de continuer l'œuvre ainsi commencée en munissant ses jeunes élèves de quelques connaissances élémentaires de morale et même de législation (1), en leur donnant des clartés sur les prescriptions les plus impérieuses de la conscience et aussi sur les principales dispositions de nos codes.

Je parle de notions élémentaires, de connaissances pratiques, de « clartés », comme dit avec tant de bonheur Molière ; je n'ai pas prononcé le mot de cours, qui serait absolument déplacé et chimérique. Je n'oublie pas que nous sommes à l'école primaire, non au collège ou au lycée, et que tout notre enseignement, pour être vrai, sérieux, efficace, doit rester simple et modeste. Mais ce qu'il faut encore moins oublier, c'est que l'école primaire doit préparer à la vie l'immense majorité de la nation, et qu'elle doit à la patrie des hommes et des citoyens (2).

Les *Cahiers de 1789* sont très formels sur ce point : « Le tiers état et la noblesse veulent que les éléments du droit civil et du droit public fassent partie de l'éducation

(1) « Quand verrons-nous les notions élémentaires de droit enseignées dans nos écoles primaires ? » disiez-vous dès 1872. (Lettre à M. Ern. Cadet.)

(2) « Citoyens représentants, disait M. Carnot à l'Assemblée constituante, le 30 juin 1848, la différence entre la République et la Monarchie ne doit se témoigner nulle part plus profondément, dans le domaine de l'instruction publique, qu'en ce qui touche les écoles primaires. Puisque la libre volonté des citoyens doit désormais imposer au pays sa direction, c'est de la bonne préparation de cette volonté que dépendront à l'avenir le salut et le bonheur de la France. » *(Exposé des motifs du projet de loi.)*

commune. Le tiers veut que les enfants dans les écoles de campagne apprennent par cœur toutes les résolutions par lesquelles l'Assemblée nationale constatera les droits de la nation, et qu'on rédige pour les écoles de petits livres consacrant les principes élémentaires de la morale et de la constitution..... Le tiers, dans son idée d'alliance avec le bas clergé, veut employer les curés à répandre les notions de droit civil et de droit national dans les campagnes. » (H. Martin, *Histoire de France populaire*, 5e vol., p. 363.)

Si les idées ultramontaines avaient triomphé alors comme aujourd'hui dans tous les rangs du clergé, les députés du tiers ne se seraient pas bercés de cette illusion. Ils auraient trouvé, comme nous, des ennemis déclarés là où ils imaginaient pouvoir compter, comme autrefois Turgot, sur les plus utiles auxiliaires.

La Convention, dans ses nombreux décrets sur l'instruction, décrets qu'elle n'a pu exécuter, mais qui ont marqué la voie à suivre, donnait pleine satisfaction aux vœux exprimés par les cahiers de 1789.

« Il y aura dans chacune des écoles primaires un instituteur chargé d'enseigner aux élèves les connaissances élémentaires nécessaires aux citoyens pour exercer leurs droits, remplir leurs devoirs, et administrer leurs affaires domestiques. » (30 mai 1793.)

« La connaissance des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen est mise à la portée des enfants par des exemples et par leur propre expérience. » (21 oct. 1793.)

« La Convention nationale charge son comité d'instruction de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens, et déclare que les premiers de ces livres sont les *Droits de*

l'homme, la *Constitution*, le *Tableau des actions héroïques ou vertueuses.* » (19 déc. 1793.)

En rapprochant la morale et la loi, qui toutes deux nous apprennent nos droits et nos devoirs, je n'entends pas les mettre sur un pied d'égalité, et il importe à l'éducation morale de dissiper toute confusion à ce sujet. La morale relève de la conscience, la loi est l'œuvre des hommes. La morale s'étend à tous les actes de la vie, et à part les instants consacrés au sommeil, elle réclame toujours et partout son empire sur nous, sur nos pensées, sur nos désirs, sur nos actions. La loi, bien plus restreinte, ne règle que les actes extérieurs et les relations sociales. La morale commande tout ce qui est bien, elle défend tout ce qui est mal. La loi, dit la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, n'a droit de défendre que les actions nuisibles à la société. La morale vise à notre perfectionnement individuel par l'accomplissement de tous nos devoirs ; la loi ne se propose que le maintien de l'ordre social par le respect réciproque de nos droits.

Un exemple rendra cette importante distinction sensible aux plus humbles intelligences : l'ivresse et surtout l'ivrognerie sont condamnées par la conscience comme une dégradation de notre dignité, un avilissement de nos facultés. La loi ne sévit et ne peut sévir que contre l'homme pris de boisson qui cause du scandale dans la rue, gêne la circulation, fait du tapage ou insulte les passants. Elle ne franchit pas, comme la morale, le seuil de notre maison, elle ne pénètre pas dans notre domicile pour réprimer les excès de table, que la conscience flétrit toujours et partout. Aussi a-t-on dit avec quelque raison que la probité selon le code est assez peu de chose. N'avoir ni volé ni assassiné, c'est l'expression vulgaire, cons-

titue de maigres titres à la perfection, et on peut fort bien n'avoir jamais eu maille à partir avec les tribunaux, ne s'être jamais « brouillé avec la justice », comme dit Scapin, tout en étant assez peu honorable, et souvent même très méprisable, sans aucune valeur morale. Heureuse cependant une société où la loi ne serait pas violée, où les magistrats n'auraient qu'à se croiser les bras, faute de crimes, de délits ou de contraventions à poursuivre, faute d'attentats contre les personnes ou les propriétés à punir!

Que l'école rende donc ce premier service à l'ordre social : inspirer aux élèves le respect de la loi. Les moyens ne manquent pas. L'histoire de France, qui, depuis la loi du 10 avril 1867, fait partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire, en fournit un que je crois des plus efficaces et des plus satisfaisants. Je voudrais que l'instituteur, bien pénétré de sa mission, fût d'ailleurs assez instruit pour faire sentir aux élèves du cours supérieur par quelle accumulation d'efforts, de siècles, de progrès se sont lentement constitués nos codes actuels, résumé de la science romaine, de nos anciennes coutumes, des ordonnances royales, des écrits des philosophes, des réformes de la Révolution française. Comment ne pas entourer de tous ses respects le précieux héritage de tant de générations ?

Voilà, à mon avis, une des plus importantes leçons de cet enseignement civique, que nous avons enfin pu inscrire dans le programme de l'enseignement primaire. Qu'aucun enfant ne quitte les bancs de l'école sans savoir que la France, qui a si lentement, mais si solidement, constitué son unité politique, n'a pas mis moins de temps à réaliser son unité législative; que formée de territoires successivement conquis, achetés ou reçu par héritage,

elle a été un assemblage de populations différentes, ayant chacune leurs coutumes ou leurs lois. Tandis que le Midi et le Centre continuaient à suivre le droit romain, dans le Nord on comptait 60 coutumes régissant un pays, et plus de 300 coutumes spéciales à une ville, à un bourg ou à un simple village. De là ce mot piquant, mais très juste de Voltaire : « Lorsqu'un homme voyage en France, il change de lois presque autant que de chevaux. » Il est facile de s'imaginer quelles gênes, quelles complications créa cette diversité infinie de coutumes, après la réunion des provinces au domaine royal, et quelle besogne difficile et embrouillée incombait aux juges en l'absence d'un texte écrit. Aussi, par l'ordonnance du 14 avril 1453, Charles VII prescrivit-il la rédaction des coutumes. C'est peut-être le plus grand travail législatif qui ait été jamais accompli; il a demandé plus de cent ans pour être mené à bonne fin. Préparé (1) sous Louis XI et Charles VIII, il a commencé à être publié sous Louis XII à partir de 1505. Après François I[er], tout en continuant la rédaction des coutumes, on entreprit de réformer celles qui étaient déjà publiées et le président Christophe de Thou dirigea pendant vingt-cinq ans les travaux de réformation.

---

(1) « Pour constater les dispositions de la coutume, on rassemblait en quelque sorte des états provinciaux composés des trois ordres, la noblesse, le clergé et le tiers état, tous coutumiers bien famés et renommés, en nombre suffisant, sous la présidence d'un commissaire nommé par le roi. Les membres de l'assemblée devaient jurer de déclarer tout ce qu'ils savaient, tout ce qu'ils avaient vu garder et observer des coutumes et de tout ce qui se trouverait dur, rude, déraisonnable et comme tel sujet à être modéré, abrogé... Après cela, et sur l'avis de la majorité, les commissaires arrêtaient la coutume, les cahiers étaient envoyés au roi qui les faisait examiner et leur donnait force obligatoire ; s'il y avait des oppositions à la rédaction ou à l'existence des dispositions de la coutume, on pouvait se pourvoir devant le Parlement. »

(De Fresquet, *Précis d'histoire du droit français* p. 156.)

Un nouveau progrès est accompli par les ordonnances rales, qui réagissent contre la diversité des coutumes et lent à réaliser cette unité de lois, une des grandes vues ouis XI, un des vœux formels du tiers état aux s généraux d'Orléans en 1560, et qui n'a été accompli ue plus de trois siècles après ! Les célèbres ordonnances de Villers-Cotterets (1539), de Blois (1579), celle de Moulins (1566) qui rappelle le beau nom de L'Hôpital, les leçons de Cujas (1), les travaux de Dumoulin ont mérité au xvi[e] siècle le titre d'âge d'or de la jurisprudence. C'est une des gloires les plus incontestables de l'administration de Colbert que d'avoir donné à la France, grâce aux lumières de Lamoignon, d'Omer Talon, les codes de procédure civile (1667), d'instruction criminelle (1670), du commerce (1673), de la marine (1683). Mentionnons ici le nom trop peu connu de Domat, si justement apprécié par M. H. Martin : « Les *Lois civiles* de Domat, publiées en 1694, restent notre plus beau livre de législation. Élève de Descartes, il appliqua la méthode philosophique à l'étude du droit civil, remonta jusqu'aux premiers principes du droit, jusqu'aux lois primitives qui doivent régler la conduite de l'homme. C'est en partant de ces principes si élevés que Domat établit, dans toutes les matières du droit, un ordre naturel, c'est-à-dire conforme à la nature des choses. » (*Hist. de France populaire*, 3[e] volume, p. 79.)

Au xviii[e] siècle, il faut citer Pothier, dont la vaste

---

(1) J. Cujas et ses collègues, jugeant le droit civil des Romains bien meilleur et plus raisonnable que celui de la féodalité, travaillaient à amener le retour de cet ancien droit en France, et l'on peut dire qu'ils préparaient de loin notre Code civil; car c'est le droit romain combiné avec ce qu'il y avait de mieux dans nos vieilles coutumes françaises, qui a fourni les bases du Code civil.

(H. Martin, *Hist. de France populaire*, 2[e] vol. p. 134.)

science a éclairé le droit français et rendu un service signalé aux rédacteurs du Code civil ; d'Aguesseau, savant jurisconsulte, chancelier de France, qui travailla à substituer aux coutumes l'unité de législation, malgré les réclamations des corps judiciaires. On se fera une idée des obstacles que rencontraient les amis du progrès par ces étranges paroles du président Hénault : « On ne vit pas à Dunkerque comme à Toulouse, à Marseille comme à Paris, en Normandie comme à Saint-Malo, et les bourgeois, la noblesse, les marchands doivent être régis différemment. Dans l'idée de faire des lois uniformes, quelle règle pourrait-on prescrire ? à quel ordre de citoyens aurait-on égard de préférence aux autres ? La loi est *commune præceptum*, il est vrai, mais ce n'est pas pour les hommes en particulier, c'est pour chaque province. » Après d'Aguesseau, Turgot veut attaquer la féodalité civile : il fait composer un ouvrage : *Les inconvénients des droits féodaux*. Le Parlement de Paris condamna le livre à être brûlé par la main du bourreau !

Mais ce sont surtout les services rendus par Montesquieu et par Voltaire qui doivent être mis en relief. Aucun philosophe n'a plus fait que l'auteur de l'*Esprit des lois* pour l'humanité, pour l'amélioration des lois, pour la suppression des supplices atroces de la torture. Quant à Voltaire, que de réformes il a réclamées hardiment, que d'injustices et d'abus il a attaqués de sa plume mordante ! la plupart de ses propositions sont aujourd'hui des lois ; abolition de la torture ; abolition de la peine de mort pour vol domestique ; abolition de la confiscation des biens des condamnés ; abolition des peines contre les hérétiques et des supplices atroces contre les sacrilèges ; abolition de la procédure secrète ; octroi de l'assistance des avocats aux

prévenus de crimes; indemnité à l'accusé reconnu innocent; abolition de la vénalité des offices de judicature; unité de législation; établissement de juges de paix comme en Hollande, et du jury comme en Angleterre; affranchissement de la société civile de la domination ecclésiastique; restitution au droit civil de tout ce qui regarde les effets civils du mariage, les testaments, les enterrements, etc. (H. Martin, 2e vol., p. 240.)

La Révolution est enfin mûre. Les cahiers de 1789 en sont l'affirmation imposante. Jamais la France n'avait plus solennellement exprimé sa volonté. Aucune époque de notre histoire ne mérite une étude plus sérieuse, aucune ne renferme plus d'enseignements civiques. Que nos instituteurs ne se contentent pas ici de quelques phrases plus ou moins banales d'un petit manuel, qu'ils se pénètrent bien de la belle analyse faite par M. H. Martin de ces immortels cahiers de 1789. Ils y trouveront la matière d'une leçon des plus intéressantes et des plus patriotiques.

Dès le 5 juillet 1790, l'Assemblée nationale constituante décrète que toutes les lois civiles de la France seront revues et réformées, qu'il sera fait un code général de lois, simples, claires et appropriées à la constitution; et pourvoyant au plus pressé, elle s'occupe de la législation criminelle et du Code pénal (sept. et oct. 91). Au nom du comité de législation, Cambacérès présenta à la Convention plusieurs projets de Code civil. Les travaux interrompus, puis repris sous le Directoire, de nouveau arrêtés par le coup d'État de Brumaire, furent confiés par l'ordre du premier consul à Tronchet, Bigot de Préameneu, Portalis. Une première rédaction fut soumise au tribunal de cassation et aux tribunaux d'appel, discutée au conseil d'État, et en 1804, le Tribunat acheva de voter les diverses lois

qui composent le Code civil. Depuis la rédaction des coutumes, c'est l'œuvre législative la plus considérable qui ait été accomplie. Enfin étaient proclamés et appliqués les grands principes modernes : l'égalité des citoyens devant la loi, l'égalité et la justice dans la famille, la dignité humaine, la liberté individuelle, la liberté religieuse, l'inviolabilité de la propriété.

Rien ne me paraît plus propre encore à faire naître et à entretenir ce respect des lois, qui doit être un des premiers résultats de l'enseignement populaire, que d'apprendre aux enfants comment se font actuellement ces lois, auxquelles nous devons obéissance. Ne laissons pas nos élèves désarmés contre les sots et dangereux propos qu'ils entendront souvent débiter, que les lois sont faites par les plus forts et imposées aux plus faibles ; qu'ils sachent bien que ces lois ne sont pas le bon plaisir d'un homme, mais le résultat des travaux longs et réfléchis des mandataires librement élus de la France. Un projet est préparé soit par les soins du gouvernement, soit par l'initiative de quelques membres du Parlement. Si la proposition est prise en considération, l'examen en est renvoyé aux bureaux ou à une commission spéciale qui l'étudie et la discute avec soin, prend des conclusions, présente un rapport à la Chambre, et la Chambre la discute publiquement surtout, pour l'éducation politique du pays. Les journaux en entretiennent l'opinion publique. De longues séances sont consacrées à discuter le pour et le contre, des amendements sont proposés. Enfin le vote a lieu à la majorité des voix. Si le projet de loi est accepté, il est envoyé à l'autre Chambre pour subir l'épreuve d'une nouvelle discussion ; ainsi se met-on en garde contre les entraînements de l'éloquence et les passions du moment. La loi ne sera promulguée par

le Président de la République que si un nouveau vote favorable est obtenu.

Et ces législateurs, c'est nous qui les nommons, après avoir exigé d'eux des professions de foi qui sont des engagements; c'est nous qui leur demandons compte, à la fin de chaque législature, de la manière dont ils ont rempli leur mandat et qui le leur retirons ou le leur continuons. Il dépend donc de nous de nous mettre à même, par la lecture, par la réflexion, par les conseils des hommes de sens, de bien éclairer nos choix, de ne pas nous laisser prendre par de belles phrases, par des promesses séduisantes, mais irréalisables, de nous assurer avant tout de la capacité et de l'honnêteté des candidats. Est-ce que ces notions parfaitement simples ne doivent pas former le sens commun de nos élèves, qu'attendent ces devoirs et cette responsabilité? Est-ce que l'instituteur, auquel il est interdit de s'occuper d'*élections*, ne doit pas préparer les *électeurs* ? C'est votre formule, cher confrère; elle a obtenu le succès qu'elle méritait : elle a fait le tour de la France.

Quant à entrer dans le détail des prescriptions du Code, il n'y faut pas songer. Nos maîtres sont-ils suffisamment préparés sur ces matières pour rester à la portée de leurs jeunes élèves? Tout ce qu'on peut leur recommander, c'est de ne perdre aucune des occasions que ne manqueront pas de fournir les lectures, les dictées, surtout les événements quotidiens de la ville ou de la campagne, pour donner des notions sûres et précises. Une naissance, un mariage, un décès permettent de faire connaître les actes de l'état civil. Le tambour communal ou une affiche administrative annonce une enquête *de commodo et incommodo*, une vente aux enchères publiques, une expropriation pour cause d'utilité publique; on vient de distribuer les feuilles des contributions; c'est

le tirage au sort, le conseil de revision se réunit ; les réservistes sont appelés. Il n'est bruit dans le pays ou ses environs que d'une grève d'ouvriers, ou d'une faillite, ou d'un procès de succession, ou d'un crime dont on recherche l'auteur, etc., etc. Nos petits élèves entendent parler de tout cela chez eux, le plus souvent d'une manière peu exacte. L'école ne peut-elle pas travailler à redresser les préjugés de la famille et préparer ainsi des générations plus éclairées, moins ignorantes, plus capables de s'occuper des intérêts généraux ? Et si elle peut, ne le doit-elle pas ?

Je signale aux instituteurs désireux d'augmenter par là leurs titres à la reconnaissance publique, quelques bons livres pour les renseigner et les guider dans cette partie délicate de leur enseignement : *le Droit français*, par Alfred Jourdan, ouvrage couronné par l'Institut en 1873, à la suite d'un concours dont l'objet était la composition d'un livre « à la fois simple en la forme et élevé par la pensée pour s'adresser en même temps aux classes les moins éclairées et à celles qui le sont le plus ; qui pût prendre sa place dans le cabinet de l'homme d'étude comme dans la mansarde de l'ouvrier et dans la chaumière du paysan. » Le *Dictionnaire de législation usuelle*, de M. Ernest Cadet, ouvrage adopté pour les bibliothèques scolaires. — *Nos petits procès*, par Carré. — Si *les Petites Leçons de droit à l'usage de l'enseignement primaire*, publiées en 1862 par un ancien membre de l'Université, étaient mises au courant des nouvelles lois, je les recommanderais tout spécialement. L'auteur a parfaitement réussi à n'appeler l'attention des enfants que sur les éléments indispensables, à ne pas dépasser la portée de leur âge, et à rendre sensibles par des images tirées de la vie pratique les notions usuelles de droit.

J'arrive à la morale, à qui personne, bien certainement, ne contestera la place d'honneur dans l'œuvre de l'*éducation*. Élever un enfant, ce n'est pas seulement pourvoir son intelligence des notions essentielles; c'est surtout former son caractère, éclairer sa conscience, fortifier sa volonté, établir sa moralité sur des bases solides, lui donner de bonnes habitudes, lui inspirer l'amour du bien et l'horreur du mal, le sentiment de l'honneur et du devoir.

Comment l'instituteur s'y prendra-t-il pour atteindre ce but? Qu'il se garde bien de jamais ressembler même de loin au maître d'école si justement ridiculisé par La Fontaine. Oh! l'inepte pédant qui croit faire œuvre de moraliste en tançant d'un ton grave à contre-temps l'enfant que sa désobéissance a mis en danger de se noyer!

Ah! le petit babouin!
Voyez, dit-il, où l'a mis sa sottise!
Et puis prenez de tels fripons le soin
Que les parents sont malheureux qu'il faille
Toujours veiller à semblable canaille!
Qu'ils ont de maux! Et que je plains leur sort! (Liv. I, f. 19) (1).

Peut-on plus mal choisir le temps et le lieu? Et quelle forme! autant de mots, autant d'injures! Quelle belle occasion de se taire il a perdue! Le malheureux enfant n'est-il pas assez convaincu et puni de sa faute? Ne subit-il pas assez durement les conséquences naturelles de sa mauvaise action pour comprendre la sagesse de la défense

(1) La Fontaine est revenu à la charge, liv. IX, f. 5. — Un enfant a ravagé un arbre fruitier, — le pédant amène tous ses élèves dans le jardin,

Pour faire un châtiment
Qui pût servir d'exemple, et dont toute sa suite
Se souvînt à jamais comme d'une leçon.
Là-dessus il cita Virgile et Cicéron,
Avec force traits de science.
Son discours dura tant que la maudite engeance
Eut le temps de gâter en cent lieux le jardin.

qui lui avait été faite, et avoir désormais plus de confiance dans l'expérience de ses parents ? Qu'y a-t-il besoin d'une sotte et maladroite intervention pour le détourner précisément de ses réflexions et de son repentir, par l'irritation légitime qu'exciteront de grossières insultes ?

La morale ne doit pas non plus, selon moi, s'enseigner à l'école primaire comme une des matières du programme, dans un ordre régulier, tel jour, à telle heure. Dire à des élèves : Mes enfants, je vais vous parler de morale, c'est, ce me semble, les menacer d'un sermon et leur donner le signal de l'inattention ou de la somnolence. Il y a ici plus qu'une plaisanterie facile et banale ; il y a une objection très sérieuse sur laquelle une pédagogie vraiment psychologique doit vivement appeler l'attention des instituteurs. S'imagine-t-on que l'on obtiendra des résultats pratiques au point de vue des mœurs en apprenant aux enfants des mots abstraits, des déductions logiques, des classifications méthodiques de nos devoirs ? La morale doit-elle s'enseigner comme la géométrie ? Est-ce une pure affaire d'intelligence et de mémoire ? Non, certes. L'éducation du cœur et de la conscience est avant tout une œuvre pratique, l'accomplissement régulier des obligations de chaque jour, l'acquisition de bonnes habitudes, de nobles sentiments, la vue d'honnêtes exemples. A l'école, ce n'est pas par les plus exactes théories sur l'hygiène que nous entretiendrons la santé de l'élève : c'est par la propreté de la salle, par l'abondance et la pureté de l'air. Pour sa moralité, il faut de même autre chose que de belles phrases ; il faut le faire vivre en quelque sorte dans une atmosphère morale qu'il respire presque sans s'en douter, et où tous ses bons sentiments puisent les principes de leur développement et de leur force.

Pestalozzi a merveilleusement compris et pratiqué cette méthode d'enseignement moral : « L'expression verbale des vérités par lesquelles on règle sa vie n'est point aussi généralement utile au genre humain que nous nous le figurons, nous qui sommes habitués depuis des siècles à cette instruction chrétienne par demandes et par réponses, si verbeuse, et d'un effet si superficiel... Je crois surtout que le premier développement de la pensée des enfants est entièrement troublé par un enseignement verbeux qui n'est approprié ni à leurs facultés ni aux circonstances de leur vie. D'après mes expériences, le succès dépend de ce point : que toute chose enseignée aux enfants s'en fasse accepter comme vraie, pour être entièrement liée à une expérience intuitive et sensible qui leur soit propre. Sans cette base, la vérité se présente à eux uniquement comme un jouet qui, n'étant pas à leur mesure, leur paraît à charge. Bien certainement, la vérité et la justice ne sont pas pour l'homme une affaire de mots, mais bien de sentiments intimes, de vues élevées, de nobles aspirations et de tact sûr, même sans les signes extérieurs par lesquels leur force peut être manifestée. »

Aussi déclare-t-il qu'il n'a donné à ses enfants que très peu d'explications, qu'il ne leur a enseigné ni la morale ni la religion, mais qu'il cherchait à leur élargir le cœur, à éveiller et à fortifier leurs meilleurs sentiments par les impressions et les expériences de leur vie de chaque jour, par les rapports mêmes qu'ils avaient entre eux et lui à chaque moment, à faire naître le sentiment de chaque vertu avant d'en parler ; car il est mauvais de causer avec les enfants sur des sujets qui les obligent à parler sans bien savoir ce qu'ils disent.

« L'éducation morale élémentaire, considérée dans son

ensemble, dit-il dans un excellent résumé, comprend trois parties distinctes : il faut d'abord donner aux enfants une conscience morale en éveillant en eux des sentiments purs ; il faut ensuite, par l'exercice, les accoutumer à se vaincre eux-mêmes pour s'appliquer à tout ce qui est juste et bon ; il faut enfin les amener à se faire, par la réflexion et la comparaison, une idée juste du droit et des devoirs moraux qui résultent pour eux de leur position et de leur entourage. »

Ce point de doctrine est si important et cependant encore si peu connu et si peu respecté dans la pratique, que je ne crains pas d'y revenir par la citation de deux excellentes pensées de Joubert :

« Le *discernement* vaut mieux que le *précepte*, car il le devine et l'applique à propos. Donnez donc aux enfants la lumière qui sert à distinguer le bien du mal en toutes choses, sans leur vouloir enseigner tout ce qui est mal et tout ce qui est bien, détail immense et impossible ; ils e distingueront assez.

« Ni en métaphysique, ni en logique, ni en morale, il ne faut placer dans la tête ce qui doit être dans le cœur ou dans la conscience. Faites de l'amour des parents un sentiment et un précepte ; mais n'en faites jamais une thèse, une simple démonstration. »

J'avoue que la mission de l'instituteur, ainsi comprise, comme précepteur de morale est plus difficile et plus délicate ; mais c'est ainsi seulement qu'elle sera efficace. Ce sera assurément un progrès très appréciable de remplacer a récitation si peu intelligente du catéchisme par la lecture de quelque bon livre de morale (1). Mais comme ce

(1) Barrau, *Livre de morale pratique*. — Lock et Couly, *La Vertu en action*. — P. Janet, *Petits Éléments de morale*. — Franck, *La Morale*

serait retrécir la question et se faire une basse idée de son rôle de moraliste que de s'en croire quitte pour avoir lu pendant une heure quelques pages, même du meilleur traité ! J'ai assisté à ces lectures, et je sais combien peu de traces elles laissent le plus souvent, une fois le livre fermé.

La seule et vraie manière, soit d'enseigner, soit d'apprendre la morale, c'est de la pratiquer. Que l'instituteur s'applique à toujours donner à ses élèves l'exemple de la plus scrupuleuse exactitude dans l'accomplissement de ses fonctions, de la justice et de l'impartialité dans les punitions et les récompenses, du respect de la vérité, de la loyauté dans les concours et les examens, de la déférence envers ses supérieurs, de l'affection et du dévouement. Voilà la prédication la plus éloquente et la plus efficace. Celle-là ne s'arrête pas à l'intelligence et à la mémoire ; elle pénètre insensiblement jusqu'au plus profond de nous-mêmes ; elle exerce sur notre pensée, notre caractère, notre conscience, notre conduite un effet tout aussi salutaire qu'un air pur habituellement respiré sur nos poumons, sur notre sang, sur nos organes, sur toute notre santé.

Qu'à ces bons exemples l'instituteur ajoute une fermeté pleine de douceur pour obtenir des enfants l'assiduité, l'ordre, l'obéissance, la propreté, la bonne tenue, l'attention, l'application, la complaisance pour leurs camarades, l'amour de la vérité et l'horreur du mensonge, de la délation, l'épargne, le sentiment des beautés de la nature et de l'art, le goût de la lecture et des plaisirs de l'esprit ; il pourra se rendre le témoignage d'avoir plus sérieusement

---

pour tous. — Muller, *La Morale en action par l'histoire.* — Stahl, *Morale familière.* — Marion, *Devoirs et droits de l'homme.* — Smiles, *Self-Help.*

fondé leur moralité en les aidant à contracter presque à leur insu ces bonnes habitudes qu'en leur imposant des sermons le plus souvent ennuyeux et pour le moins peu utiles.

Tous les exercices de la classe, si l'on a soin d'y réfléchir spécialement dans la préparation consciencieuse des leçons, peuvent concourir à cet enseignement moral d'autant plus efficace qu'il affecte moins de prétention dogmatique.

Lisez, par exemple, le *Cours éducatif de langue maternelle* du P. Girard, et vous comprendrez le parti moral qu'on peut et qu'on doit tirer de la grammaire. « Les mots pour les pensées. — Les pensées pour le cœur et la vie. » L'application des règles du langage est un travail bien secondaire, bien peu fécond, quand elle se réduit à écrire telle lettre plutôt que telle autre, quand elle n'exerce pas le jugement et ne profite pas au cœur. En étudiant les propositions et les phrases, en donnant des exemples bien choisis de leurs diverses espèces et de leurs combinaisons variées, le P. Girard ne manque pas de dire à chaque page à ses élèves : « Quelles réflexions avez-vous à faire sur la pensée qu'exprime cette phrase? Notez le bien et le mal, quand il y aura lieu. Après avoir rendu compte de la nature de mes phrases, vous jugerez de la moralité du but ou des moyens que vous y trouverez indiqués. Ayez soin de bien motiver vos jugements, etc. » Un enseignement ainsi dirigé est plus qu'une leçon de grammaire et même de langue, c'est un cours pratique de logique et de morale.

N'allez pas toutefois, sous le prétexte honorable de faire servir les études grammaticales à l'éducation du cœur, vous aviser de composer des dictées dans le genre de celles-ci. Je les emprunte à un livre dont j'ai déjà cité une page

fort ridicule. C'est l'œuvre d'un instituteur public, revue par deux inspecteurs de l'enseignement primaire ; mais elle remonte à une vingtaine d'années.

A propos des noms qui, au singulier et au pluriel, finissent par *s*, *x* ou *z*, l'auteur se livre à cette fantastique logomachie.

« Mon *fils*, tu ne connais pas le *prix* du *temps*. Cette ignorance venant au *secours* de tes désirs, tu te laisses prendre à l'*appât* du plaisir ; tu as *recours* à tous les moyens pour rassasier le *fonds* de distractions qui est en toi. Jusqu'ici je ne vois rien qui exige du *sérieux* ; mais ne laisse pas ces distractions suivre leur *cours* dans un âge où tu n'es plus sans *remords*. Si elles te négligent quelquefois, reprend le *dessus*, et, sortant de cet *abus*, fais un noble *choix*. Écoute la *voix* de la raison, le *discours* et l'*avis* du sage. Suis un *parcours* plus vrai. Relègue les folies du jeune âge dans le *puits* perdu de l'oubli, et de cette manière tu te prépareras à entreprendre avec *succès* le grand *concours* qui doit te donner *accès* dans le *paradis*, où tu trouveras la *paix* et le bonheur. »

S'adressant ailleurs aux petites filles qui viennent d'apprendre la formation du féminin dans les adjectifs terminés en *f* :

« Conservez votre innocence, *naïves* petites filles ; ayez toujours pour votre mère un cœur *expansif* ; vouez-lui jusqu'à la fin cette *vive*, si *significative* et si *démonstrative* amitié ; portez-lui jusque dans la vieillesse, cette date *tardive* et *maladive*, la franchise, caractère *distinctif* de l'enfance. Ne soyez pas *vindicatives* ; soyez au contraire *actives* à pardonner, et cette vertu vous sera *lucrative*. Fuyez les personnes *oisives* ; faites non seulement un choix *approximatif* de vos amies, mais encore faites un

choix *appréciatif* et réfléchi. Soyez *expéditives* dans vos affaires domestiques et *administratives*... Ne soyez pas des chrétiennes *craintives*, bravez le regard *désapprobatif* du respect humain ; portez au *superlatif*, dans vos actions *successives*, la foi, l'espérance et la charité ; et de cette manière vous avancerez d'un pas *progressif* dans la voie du salut, en excitant les applaudissements *admiratifs* de vos semblables. »

Voilà de la morale absolument manquée, mais du galimatias admirablement réussi. Ni l'intelligence ni le cœur ne peuvent profiter dans de pareilles inepties. Contentez-vous de mots isolés, de propositions détachées pour faire comprendre la règle, et n'essayez pas d'exécuter ce tour de force d'enfiler bon gré mal gré des mots sans rapport entre eux. Et dans vos dictées générales, quand vous voudrez donner ces notions de morale qui doivent trouver leur place dans la petite encyclopédie des connaissances primaires, prenez quelque bonne page d'un aimable auteur qui sache rendre vivants ses conseils et inspirer le sentiment du bien. Un instituteur devrait, dans ses lectures personnelles, être pour ainsi dire toujours à l'affût pour trouver, au profit de ses élèves, des sujets de leçons, de devoirs, d'entretiens, de lecture, de rédaction, etc. En peu de temps il arriverait à réunir une abondante collection de textes dont il tirerait le meilleur parti pour l'éducation intellectuelle et morale de ses élèves. Comme c'est une de mes préoccupations et un de mes plaisirs, j'espère être en mesure quelque jour de publier un riche recueil de belles pages, parfaitement à la portée des enfants.

Permettez-moi de vous donner de suite deux échantillons que j'emprunte à l'admirable ouvrage d'Émile Souvestre intitulé *Confessions d'un ouvrier*. Je tiens à mes citations,

bien qu'un peu longues, parce qu'elles me semblent propres à mettre en pleine lumière la forme et le ton qu'il convient de donner à un enseignement populaire de la morale.

L'aventure du marchand de marrons.

Un paysan traversait souvent notre faubourg avec un âne chargé de fruits, et s'arrêtait chez un *pays* logé vis-à-vis de notre maison. Le vin d'Argenteuil prolongeait souvent la visite, et, groupés devant l'âne, nous regardions son fardeau avec des yeux d'envie. Un jour, la tentation fut trop forte. L'âne portait un sac dont les déchirures laissaient voir de beaux marrons lustrés, qui avaient l'air de se mettre à la fenêtre pour provoquer notre gourmandise. Les plus hardis se les montrèrent de l'œil et l'un d'eux proposa d'élargir l'ouverture. On mit la chose en délibération ; je fus le seul à m'y opposer. Comme la majorité faisait la loi, on allait passer à l'exécution, lorsque je me jetai devant le sac en criant que personne n'y toucherait ! Je voulais donner des raisons à l'appui ; mais un coup de poing me ferma la bouche. Je ripostai, et il en résulta une mêlée générale qui fut mon Waterloo. Accablé par le nombre, j'entraînai dans ma chute le sac que je défendais, et le paysan que le bruit du débat avait attiré me trouva sous les pieds de l'âne, au milieu de ses marrons éparpillés. Voyant mes adversaires s'enfuir, il devina ce qu'ils avaient voulu faire, me prit pour leur complice, et, sans plus d'éclaircissements, se mit à me punir à coups de fouet du vol que j'avais empêché. Je réclamai en vain ; le marchand croyait venger sa marchandise, et avait d'ailleurs trop bu pour entendre. Je m'échappai de ses mains meurtri, saignant et furieux.

» Mes compagnons ne manquèrent pas de railler mes

scrupules si mal récompensés : mais j'avais la volonté têtue ; au lieu de me décourager, je m'acharnai. Après tout, si mes meurtrissures me faisaient mal, elles ne me faisaient pas honte, et tout en se moquant de ma conduite, on en faisait cas. Comme on dit dans le monde, cela me *posait*! J'ai souvent pensé depuis qu'en me battant, l'homme aux marrons m'avait rendu, sans le savoir, un service d'ami. Non seulement il m'avait appris qu'il fallait faire le bien pour le bien, non pour la récompense ; mais il m'avait fourni l'occasion de montrer un caractère. Je m'étais commencé, grâce à lui, une réputation que plus tard je voulus continuer : car si la bonne renommée est une récompense, c'est aussi un frein ; le bien qu'on pense sur notre compte nous oblige le plus souvent à le mériter. »

Voilà, ce me semble, la matière de deux excellentes dictées ; à coup sûr, les enfants s'intéresseront à cette scène si bien dépeinte, qui réveillera sans doute quelques souvenirs personnels et leur laissera une profonde et salutaire impression. Des abstractions et des généralités sur la morale de l'intérêt les auraient trouvés absolument froids et insensibles.

De même, ne leur dites pas que l'abus de la boisson abrutit, ruine la santé, occasionne parfois la mort. Mais citez des faits particuliers, racontez des anecdoctes saisissantes. comme celle-ci :

La cheminée de Jérôme.

Après avoir lu quelques pages où Souvestre retrace les premiers désordres du jeune ouvrier au cabaret, vous pourrez dicter la fin vraiment éloquente de cette leçon de tempérance donnée avec tant d'art :

« — Vois-tu dans ce bâtiment, me dit Mauricet, la haute

cheminée qui se dresse près du pignon, et que j'appelle la cheminée de Jérôme? C'est là que ton père s'est tué!

» — Je tressaillis jusqu'au fond des entrailles, et je regardai la cheminée fatale avec une espèce d'horreur mêlée de colère.

» — Ah! c'est là, répétai-je d'une voix qui tremblait; et comment la chose est-elle arrivée?

» — Ni par la faute du bâtiment, ni par la faute du métier. L'échafaudage était bien établi, le travail sans danger; mais ton père est venu là en descendant de la barrière; la vue était trouble, les jarrets ne se connaissaient plus, il a pris le vide pour une planche, et il s'est tué sans excuse.... Le père Jérôme eût été un vaillant ouvrier, si la gourmandise ne l'avait perdu; à force de s'attabler chez les marchands de vin, il y avait laissé sa force, son adresse et son esprit. Mais bah! on ne vit qu'une fois, comme dit cet autre; faut bien s'amuser avant son enterrement. Si les veuves et les orphelins ont faim ou froid plus tard, ils vont au bureau de charité, et ils soufflent dans leurs doigts. C'est-il pas ton opinion, dis?

» Et il se mit à chanter un refrain bachique alors à la mode.

» J'étais humilié, confus, et je ne savais que répondre; je sentais bien que Mauricet ne parlait pas sérieusement; mais l'approuver m'eût fait honte; le contredire, c'était me condamner. Je baissai la tête sans rien dire. Cependant il continuait à regarder ce pignon maudit.

» — Pauvre Jérôme, reprit-il en changeant de voix et comme attendri, s'il n'eût pas suivi les mauvais exemples quand il était jeune, nous l'aurions encore avec nous; Madeleine reposerait son vieux corps, et toi tu trouverais quelqu'un qui te montrerait la route. Mais non, il n'y a

plus rien de lui, pas même un bon souvenir, car on ne regrette que les bons ouvriers. Quand le malheureux s'est écrasé là sur le pavé, sais-tu ce qu'a dit le tâcheron ?

» — Un ivrogne de moins, enlevez et balayez !...

» Quand tu voudras recommencer ta vie d'hier, regarde d'abord de ce côté, et le vin que tu boiras *aura le goût du sang*. »

La récitation des fables mérite aussi d'être particulièrement signalée et recommandée comme l'un des moyens les plus agréables et les plus efficaces de l'enseignement moral. En dépit du jugement passionné et injuste porté par M. de Lamartine, après Rousseau, sur La Fontaine, que l'instituteur ait bien soin de s'adjoindre chaque semaine notre grand poète pour travailler à former de bonne heure le cœur de ses élèves, pour « répandre insensiblement dans leur âme les semences de la vertu et leur apprendre à se connaître, sans qu'ils s'aperçoivent de cette étude, et tandis qu'ils croient faire autre chose ».

Les fables ne sont pas ce qu'elles semblent être ;
Le plus simple animal nous y tient lieu de maître.
Une morale nue apporte de l'ennui ;
Le conte fait passer le précepte avec lui. (Liv. VI, f. 1.)

Et quels excellents préceptes peuvent ainsi passer dans l'esprit et le cœur des enfants enchantés par cette « comédie à cent actes divers » ! Ce n'est peut-être pas de la morale bien héroïque ; mais faut-il parler d'héroïsme au jeune âge ? L'intérêt personnel est souvent invoqué pour venir au secours de la conscience ; mais cette considération n'est-elle pas plus à la portée de nos petits élèves et même de la majorité des hommes ? La Fontaine recommande toutes les vertus de détail, et pour ainsi dire la

monnaie de la vertu; mais n'est-ce pas là ce que réclame surtout la vie pratique de tous les jours ? Travail, modération dans les désirs, compassion pour le malheur, prudence, défiance des flatteurs, assistance mutuelle, prévoyance, véracité, confiance en l'expérience de ses parents, reconnaissance envers les bienfaiteurs, amour de sa condition, activité et persévérance, etc., etc. : toutes ces maximes que le poète enseigne d'une façon si dramatique et si persuasive ne sont-elles pas les règles de notre conduite journalière ? Et peut-on nous rendre un service plus signalé que de les graver en nous dès nos jeunes années avec des traits si aimables et si vivaces ? Le *Fablier des écoles*, de M. Porchat, par son choix judicieux, par ses notes et commentaires, permet aux instituteurs de donner à cet enseignement si fécond toute sa portée et tout son développement. Lisez les explications qui accompagnent chaque fable, pénétrez-vous-en, joignez-y vos réflexions personnelles, et alors, bien maîtres de votre sujet, vous devez savoir trouver dans votre cœur, dans votre amour de l'enfant, l'accent qui animera l'entretien, captivera l'attention, et fera germer les bons sentiments.

Le *Journal des instituteurs*, dans une série d'articles intitulés *La morale par l'histoire et la biographie*, montre avec beaucoup de sens pratique une autre et non moins intéressante manière de parler du devoir aux élèves de nos écoles. Rien ne frappe plus vivement que le beau spectacle de la vie de ces hommes qui, souvent partis de très bas, se sont élevés par le travail, l'épargne, le courage, la bonne conduite, quelquefois jusqu'aux premiers rangs de la société. Le livre de M. Smiles, intitulé *Self-Help* (Aidez-vous vous-même), vous en fournira mille exemples. La vie de Franklin par Mignet, de Stephenson par

Frédéric Passy, de trois enfants pauvres par M. Ed. Charton, etc., etc., offrent encore de précieuses ressources.

Et le chant, que l'on encourage avec tant de raison pour mettre la gaieté dans l'école, ne peut-il être aussi un auxiliaire de l'enseignement moral ? Les beaux sentiments, exprimés en vers, parés des charmes de la mélodie et de l'harmonie, acquièrent une puissance nouvelle. Ils s'emparent avec plus de force de la mémoire, de l'imagination, du cœur des enfants ; ils créent des souvenirs pour toute la vie. Plus tard, l'ouvrier dans son atelier, le laboureur à sa charrue, se surprendront à répéter les chants de leur enfance. Ce sera une utile concurrence aux chansons ineptes ou grossières de la rue. Les recueils de Gautier, Delcasso, Batmann, Linden, et Danhauser contiennent une foule de charmants morceaux, d'où se dégage une excellente moralité. Mais qu'on ne se borne pas à chanter des notes, que l'on comprenne le sens des paroles. La recommandation n'est pas du tout inutile. Dans toutes les écoles que j'ai visitées, et où je n'ai jamais manqué de demander quelque chant moral et patriotique, j'ai trop souvent constaté que, pour la masse des élèves, il s'agissait beaucoup plus de pousser des sons plus ou moins justes que de comprendre et de sentir.

Et qu'importe le trépas?
Un Français ne tremble pas.

« Que ceux qui ne savent pas la signification du mot *trépas* veuillent bien lever la main, » leur disais-je, et aussitôt dix, quinze, vingt mains se levaient pour constater leur ignorance de ce mot. Je ne suis même pas bien sûr que quelques-uns n'aient chanté : qu'importe le *crépas?* Ni la mesure du vers, ni le chant n'en auraient été altérés. Personne ne s'en serait aperçu. Mais quel effet moral peut être pro-

duit par des exercices aussi mal compris? On ne se rend pas généralement assez compte de la difficulté qu'éprouvent les enfants à comprendre la langue française, surtout quand le mot appartient à la langue littéraire, mais très souvent aussi quand il s'agit simplement d'un mot usuel et ordinaire. Je me rappelle que dans une ville du Midi, après avoir entendu un chant où l'on glorifiait le travail, je demandais à un jeune enfant qui faisait fort bien sa partie : « Que veut dire le mot *artisan?* » Pas de réponse; puis, après un moment : « Monsieur, c'est un képi ! » (Son maître, par un geste mal interprété, lui avait fait signe d'ôter sa coiffure pour me répondre.) Évidemment, il ne comprenait pas grand'chose au morceau : son oreille seule était en jeu, il n'y avait rien pour son intelligence et son cœur.

En résumé, les moyens de travailler à la moralisation de nos jeunes gens sont en abondance sous la main d'un instituteur éclairé et consciencieux. C'est dans leur sage emploi que j'ai confiance pour atteindre le vrai but de l'éducation bien plus que dans les leçons directes et *ex professo*. Pour reprendre une judicieuse distinction (1), partisan passionné de l'*enseignement moral*, je me défie beaucoup de l'*enseignement de la morale*. Un cours suivi, une analyse méthodique des devoirs exigent des élèves une trop grande portée d'esprit, et des maîtres eux-mêmes des études qu'ils n'ont pu approfondir et des qualités oratoires qui ne sont pas communes. Mais tous les détails de la vie scolaire se prêtent admirablement, pour qui veut bien s'y appliquer, à la formation du caractère, à l'éducation des sentiments, à l'acquisition de bonnes habitudes. Cet ensei-

---

(1) *Pédagogie*, par Paul Rousselot, p. 178.

gnement-là est simple, indirect, incessant, sans prétention, sans grandes phrases ; il est, en vérité, le seul sérieux et le seul efficace à l'école primaire. « Tout homme qui sait maintenir l'ordre et la discipline indispensables à un bon enseignement intellectuel, est sûr de laisser dans les esprits de ses élèves des impressions de vraie morale, sans même avoir cherché à le faire. Si, en outre, le maître possède assez de tact pour faire aimer le travail à ses élèves, et leur faire accepter librement et avec joie la contrainte qu'impose l'étude, de sorte qu'ils n'aient en somme que de bons sentiments pour leurs camarades et pour lui-même, il peut être appelé un excellent maître de morale, qu'il ait voulu ou non mériter ce titre. » (Bain, *La Science de l'éducation*, p. 292.)

LETTRE HUITIÈME

A M. Henri Martin, membre de l'Institut, Sénateur.

Monsieur le Sénateur,

Permettez à un lecteur passionné de vos travaux si distingués sur l'histoire de notre pays, de vous adresser cette lettre tout inspirée de l'esprit libéral et patriotique qui anime vos récits, et que nous avons à cœur de faire pénétrer dans l'école primaire. L'enseignement civique, inscrit enfin dans le programme des connaissances élémentaires reconnues indispensables à tout Français, ne peut se puiser à une source plus féconde que celle de l'histoire nationale, à la condition de bien comprendre l'enchaînement des faits, la marche des idées, le changement des institutions. Il faut, s'élevant au-dessus des détails, sentir le progrès de la civilisation, saluer la réforme des abus, la chute des privilèges et assister au consolant spectacle du triomphe lent, mais sûr et irrévocable, de la justice, de la liberté, de l'égalité, du droit. C'est le but que vous avez si brillamment atteint dans votre belle *Histoire populaire de la France*, dont on ne saurait trop recommander la lecture et la méditation aux instituteurs pour élever et vivifier leurs leçons, pour les rendre vraiment profitables à l'éducation patriotique des enfants et des adultes.

Mais vous allez introduire la politique dans l'école primaire, me dira aussitôt un partisan arriéré de la vieille routine ! — Eh ! sans aucun doute, n'est-ce pas là une nécessité pressante ?

Les jeunes garçons en ont absolument besoin. Dans quelques années ne seront-ils pas électeurs? N'auront-ils pas à nommer des conseillers municipaux, des conseillers d'arrondissement, des conseillers généraux, des députés? Pour que ce droit de vote ne soit pas un instrument illusoire et souvent dangereux, il faut qu'ils sachent ce qu'ils font, et que, sans prétendre au titre de profonds politiques, ils se rendent du moins un compte exact des choses, du mécanisme des institutions, de leurs droits et de leurs devoirs; qu'ils aient quelques principes et que, dans une réunion électorale ou dans leurs entretiens avec leurs concitoyens, ils soient en état de choisir entre les candidats et de raisonner leurs choix.

Les jeunes filles, qui n'auront pas à voter, bien qu'en ce moment même on s'agite sérieusement en Angleterre pour conquérir le droit de suffrage aux femmes, les jeunes filles elles-mêmes, qui ne sont ni électeurs, ni éligibles, ne peuvent rester étrangères à la politique. Eh quoi! ne sont-elles pas Françaises? Ne seront-elles pas femmes de citoyens français? N'auront-elles pas pour fils des citoyens français? A tous ces titres, elles ne peuvent rester indifférentes aux intérêts, à la prospérité, au salut, à la gloire de la patrie. Il ne peut leur être égal qu'on fasse de la politique bonne ou mauvaise, qu'on administre avec intelligence ou en dépit du sens commun, avec économie ou sans souci de la fortune publique. N'auront-elles pas à payer comme nous les fautes commises? On leur prendra leurs écus, on leur prendra leurs fils. De quel droit leur interdirait-on de s'inquiéter de l'usage qu'on en fait?

M. Paul Bert, s'adressant il y a quelques mois à une députation d'institutrices, leur disait avec l'autorité qu'il s'est acquise dans les questions d'éducation: « Tout vous

est commun dans les charges nouvelles qui devront s'imposer aux fonctionnaires de l'enseignement, tout jusqu'à l'enseignement civique, — excepté le maniement du fusil. — Car si vos collègues sont chargés de faire des citoyens, vous êtes chargées, vous, de faire des citoyennes; non pas, à coup sûr, des femmes désireuses de l'agitation des places publiques et qui recherchent avec amour les émotions bruyantes des assemblées politiques; non! Je lisais il y a quelques jours un proverbe des vieux Mexicains d'avant Cortès, et ils disaient d'une manière charmante: « La femme doit rester dans la maison comme le cœur dans la poitrine. » Oui, c'est dans la maison qu'elle sera citoyenne: citoyenne avec son mari qu'elle encouragera, qu'elle aidera, qu'elle calmera, qu'elle consolera; elle accomplira et continuera l'œuvre de l'instituteur. »

La femme a beau ne pas voter; elle dispose d'une influence légitime et considérable sur son mari et sur ses fils. Il importe que cette influence soit éclairée et salutaire, conforme à la raison, à l'intérêt général. Tant que la femme restera étrangère à ces connaissances et à ces vertus civiques, il ne faut pas compter que nous aurons des citoyens.

Le vaillant auteur des *Nouveaux chants du soldat*, M. Déroulède, a puisé dans cette conviction profonde l'inspiration de ses poésies patriotiques. Son premier chant est un remerciement chaleureux à sa mère pour lui avoir si bien appris à connaître et à aimer son devoir envers le sol natal. Citons ces beaux vers, en souhaitant que, confiés à la mémoire des jeunes filles de nos écoles, ils servent à leur mettre au cœur ces généreux sentiments, seule source de la grandeur nationale:

Oui, cette femme au cœur français, à l'âme fière,
Qui mena vaillamment ses deux fils aux combats,
Oui! cette femme-là, cette femme est ma mère,
Et c'est mon frère et moi qu'elle a créés soldats...
Je viens jeter ton nom, ma mère, à mes soldats.
Je veux leur révéler ton cœur et ton courage.
Ils disent que tes fils ont fait tout leur devoir:
Le devoir qu'ils ont fait, mère, c'est ton ouvrage;
L'honneur qu'ils en ont eu, c'est toi qui dois l'avoir.
Ils ne sont pas partis furtifs pour les batailles.
S'arrachant sans adieux à des bras révoltés,
Ils ne t'ont pas volé le sang de tes entrailles;
C'est toi, mère, c'est toi qui leur as dit : « Partez!
Partez, ils sont vaincus, les soldats de la France!
Mon cœur pour conquérir ne vous eût point prêtés;
Ce n'est plus la conquête, enfants, c'est la défense.
Le sol est envahi, je vous donne; partez! »

Hélas! si tous les fils étaient partis de même,
S'ils étaient tous partis, les fils, même autrement!
Mais à combien, sans voir l'horreur de leur blasphème,
Les mères ont soufflé: Ne te bats pas, crois-m'en!
Et combien les croyaient qui n'étaient pas crédules!...
Certe, il en est venu que leurs mères en larmes
Avaient éperdument bercés dans leurs frayeurs;
S'ils furent bons Français malgré ces cris d'alarmes,
Ah! comme un cri d'espoir les eût rendus meilleurs!
Quel souffle ardent aurait transfiguré leur être!
Quand les cœurs sont vaillants, les corps sont aguerris.
Comme ils auraient marché, lutté! vaincu peut-être!...
Ah! que de vrais soldats les mères nous ont pris!

Les dernières strophes du recueil, moins personnelles, plus élevées, résument cette leçon morale avec une éloquence saisissante:

Femme, si l'être en qui tu mets ton espérance,
Ne met son espérance et son bonheur qu'en toi;
Si, Français, il peut vivre étranger à la France,
Ne connaissant partout que son amour pour toi;
Si, sans te croire indigne et sans se croire infâme,
Quand tout son pays s'arme, il n'accourt pas s'armer,

O femme, ta tendresse a déformé cette âme;
S'il ne sait pas mourir, tu ne sais pas aimer!

Mère, si ton enfant grandit sans être un homme,
S'il marche efféminé vers son devoir viril;

Si, d'un instinct pratique et d'un sang économe,
Sa chair épouvantée à l'horreur du péril;
Si, quand viendra le jour que notre honneur réclame,
Il n'est pas là soldat, marchant sans maugréer,

O mère, ta tendresse a mal formé cette âme;
S'il ne sait pas mourir, tu n'as pas su créer!

Mais qu'on ne se méprenne pas sur notre pensée, qu'on ne la travestisse pas pour se rendre plus facile la discussion. Nous n'avons nullement l'intention et le désir de recruter pour les clubs des bavards et de les former, dès les bancs de l'école, à ces vaines et dangereuses déclamations. L'enseignement civique, s'il est sérieusement donné, aura précisément pour résultat de diminuer le nombre des fauteurs de désordre, ou du moins de faire le vide dans leur auditoire. Les braillards et les sophistes ne sont dangereux qu'au milieu d'une foule ignorante et passionnée, dupe des mots sonores. Tartufe n'est plus dangereux quand Orgon est déniaisé. Les énergumènes sont impuissants au milieu de citoyens éclairés.

Le danger n'est donc pas de faire de la politique à l'école, c'est au contraire de craindre d'en faire, et d'abandonner ainsi au hasard l'éducation du suffrage universel. N'est-ce pas précisément le rôle de l'école primaire, dans une société démocratique, de former des hommes connaissant leurs droits et leurs devoirs, aussi prêts à exercer les uns qu'à remplir les autres? « Les institutions politiques, disait très justement M. Barthélemy Saint-Hilaire en 1849, quelque généreuses, quelque équitables qu'elles soient, sont à peu près vaines, si ceux qui les possèdent ne sont pas capables d'en bien user. Les législateurs doivent se l'avouer : ils n'ont fait que la moindre partie de l'œuvre, tant qu'ils n'ont pas su en confier le maintien, avec l'avenir de la société même, à des esprits

éclairés qui la comprennent et à des cœurs dévoués qui l'aiment et la respectent. » (Rapport sur le projet de loi de M. Carnot.)

Ne nous arrêtons pas davantage à prouver que l'école primaire doit être, pour tous et pour toutes, une école de patriotisme, et cherchons surtout dans le récit des faits historiques les moyens de donner cet enseignement avec le moins de prétention et le plus d'efficacité, en restant toujours à la portée des jeunes élèves.

Si le poète a dit vrai, lorsqu'il laisse échapper cette parole de découragement,

Et l'histoire, écho de la tombe,
N'est que le bruit de ce qui tombe,
Sur la route du genre humain,

quel triste et stérile travail ce serait que de parcourir cet amas de ruines et de dresser la liste des batailles, des pillages, des massacres, des émeutes, des renversements de trônes, des sanglantes représailles qui ont jonché le sol de notre planète !

Mais si le passé est en quelque sorte le chantier où se sont préparés les matériaux des constructions du présent ; si l'histoire n'est pas seulement le bruit de ce qui tombe, l'agonie de ce qui meurt, mais le tressaillement de la vie qui se renouvelle et se transforme, l'effort de ce qui s'élève et grandit ; si, au prix de dures épreuves et de crises violentes, c'est le progrès de l'humanité vers la justice, la liberté, l'ordre, le respect de la dignité humaine, oh ! alors, c'est un des spectacles les plus sublimes, les plus réconfortants, les plus utiles pour l'enseignement moral et civique.

Est-ce un écroulement? non c'est une genèse.

(V. Hugo.)

Nos élèves de l'école primaire ne pourront en voir qu'une partie, celui qu'a donné la France, mais il est assez glorieux pour suffire à leur éducation: car la France, plus que tout autre peuple, s'est passionnée pour les grandes réformes. Ses illustres écrivains en ont proclamé les principes, et ses généreux soldats ont versé leur sang sur tous les champs de bataille pour les propager et les défendre. « On dit que c'est nous qui remuons le monde depuis cinquante années, s'écriait M. Thiers en 1848... depuis plus de trois cents années ! Oui, nous sommes ces grands criminels qui ont proclamé avec Descartes la liberté de penser, avec Bossuet l'indépendance de l'Église; qui, avec Montesquieu et Voltaire, ont, comme on l'a dit, restitué ses droits au genre humain. Nous sommes ces grands citoyens, j'en conviens avec orgueil pour mon pays. »

Depuis les révoltes des Bagaudes, les premières insurrections des paysans de Normandie à la fin du xe siècle, le soulèvement des communes de Cambrai et du Mans au xie siècle, jusqu'à la prise de la Bastille, jusqu'à la nuit du 4 août, jusqu'à cette séance mémorable du 23 octobre 1789 où un vieillard de 120 ans, serf d'église, vint remercier l'Assemblée constituante d'avoir délivré tous les Français de la servitude, jusqu'à la fête de la Fédération, quelle tradition non interrompue d'héroïques efforts, de courageuse persévérance! quel concours merveilleux de passions bonnes ou mauvaises! quelle marche irrésistible du progrès! Tout y sert, tout y travaille, avec conscience ou en aveugle, les amis et les ennemis, et souvent les adversaires bien plus et bien mieux que les partisans. Comme vous le remarquez justement, monsieur le sénateur, « les grands changements en ce monde sont parfois

accomplis par des mains indignes ». C'est ainsi que la cupidité, le despotisme, l'intolérance ont, en somme, fait les affaires de la liberté, et que la monarchie absolue, en fin de compte, s'est trouvée une des ouvrières les plus active de notre démocratie.

C'est à ce point de vue élevé, et cependant parfaitement accessible à tous, que nous voudrions voir se placer les éducateurs de la jeunesse dans leur enseignement historique, quelque élémentaire qu'il doive rester. Il ne faudrait perdre aucune occasion, dans le cours d'histoire, d'appeler l'attention des élèves sur l'origine ou le développement d'un de ces progrès dont nous jouissons aujourd'hui, sans éprouver un sentiment de reconnaissance pour ceux à qui nous en sommes redevables : quelle matière pour une belle et intéressante leçon de clôture aux élèves du cours supérieur ! quelle salutaire impression, quel souvenir ineffaçable pourrait-on laisser à des enfants qui vont quitter l'école, qui oublieront rapidement les détails, mais qui devraient emporter profondément gravées les conclusions générales de leur étude !

« L'élévation continue du tiers état, dit Augustin Thierry, est le fait dominant et comme la loi de notre histoire. » (*Essai sur l'histoire de la formation et des progrès du Tiers État*, p. 180). C'est à bien comprendre ce grand fait et les obligations qu'il nous impose à tous, que consiste essentiellement, à mon avis, l'éducation civique.

Cette élévation constante de la masse de la nation est un progrès tellement conforme à la nature humaine, aux données de la raison et de la conscience, à l'intérêt général, qu'elle s'est accomplie, en dépit de tous les obstacles, par le concours des ouvriers les plus divers et souvent le plus inattendus.

N'est-il pas merveilleux de voir en 1302 un roi aussi despote que Philippe IV le Bel donner le premier l'exemple de convoquer la nation et la faire juge en quelque sorte entre lui et le pape?

Peut-on sans sourire, mais sans se réjouir à la fois, entendre Louis X le Hutin, à bout de ressources et persuadé que les serfs ont de l'argent caché, proclamer assez hypocritement, dans l'ordonnance de 1315, que, selon le droit de nature, chacun doit naître franc, c'est-à-dire libre, que son royaume s'appelant le royaume des Francs, la chose doit s'accorder avec le nom, que dès lors il convient d'accorder la franchise à tous les serfs... *moyennant finance?* Et comme son artifice a mal réussi, une seconde ordonnance contraint les serfs qui seraient en état de payer d'acheter leur liberté! La spéculation a pris le masque de la justice et de la philanthropie. Qu'importe? La royauté vient de reprendre le cri de révolte des paysans normands en 997: « Nous sommes hommes comme eux. » L'avenir se chargera de réaliser le programme.

Quels plus terribles niveleurs de l'aristocratie féodale que Louis XI et Richelieu, François Ier et Louis XIV, les uns par la main du bourreau, les autres par les séductions de leur cour!

« Le règne de Louis XI, écrit Augustin Thierry, fut un combat de chaque jour pour la cause de l'unité du pouvoir et la cause du nivellement social, combat soutenu à la manière des sauvages, par l'astuce et la cruauté, sans courtoisie et sans merci... Le despote Louis XI n'est pas de la race des tyrans égoïstes, mais de celle des novateurs impitoyables; avant nos révolutions, il était impossible de le bien comprendre. » (*Histoire du Tiers État*, p. 92.)

Ce n'est pas sans raison que le *Moniteur* de 1789 débute

par revendiquer, au nom de la démocratie, la mémoire du grand cardinal de Richelieu, « cet homme de révolution par qui ont été préparées les voies de la société nouvelle » (Aug. Thierry, p. 228). Ouvrier du pouvoir absolu, dont il arme Louis XIV pour la perte de la monarchie, il a plus énergiquement que personne, avec une volonté inflexible, porté de rudes coups à la caste nobiliaire. C'est lui qui, en 1626, aux cris de joie de toute la France, a levé le marteau des démolisseurs contre les mille bastilles féodales. C'est lui qui n'a pas supporté qu'aucune tête fût au-dessus de la loi, et qui, sans souci des formes judiciaires, a fait impitoyablement décapiter, malgré les supplications de la cour, du parlement, les Boutteville, les Montmorency.

François Ier et Louis XIV, en croyant ne travailler que dans l'intérêt de leur propre autorité, ont continué l'œuvre révolutionnaire par des moyens différents par la forme, identiques par les résultats. Les séductions de leur cour où les arts, les lettres, les grâces jettent le plus brillant éclat, attirent et retiennent tous les nobles. Il n'y a plus désormais de grands seigneurs inspirant de l'ombrage à la royauté, conservant quelque indépendance, mais des courtisans absolument dépendants du maître, se ruinant pour lui plaire et mendiant ses faveurs. « Qui considérera, écrit La Bruyère, que le visage du prince fait toute la félicité du courtisan, qu'il s'occupe et se remplit toute la vie de le voir et d'en être vu, comprendra un peu comment voir Dieu fait toute la gloire et toute la félicité des saints. » Sont-ce bien là les descendants de ces fiers barons du moyen âge, qui ont tenu si longtemps nos rois en échec? Ruinés par le faste, ils attendent tout de la munificence du monarque, qui, malgré le délabrement croissant des finances, et le progrès de la misère publique, trouve

toujours de quoi satisfaire leur avidité. Le jour viendra où la royauté et la noblesse auront un terrible compte à rendre à la nation, sur laquelle sont prises toutes ces prodigalités.

« Tôt ou tard, dit le parlement de Dijon en 1764, le peuple apprendra que les débris de nos finances continuent d'être prodigués en dons si souvent peu mérités, en pensions excessives et multipliées sur les mêmes têtes, en dots et assurances de douaires, en places et appointements inutiles. Tôt ou tard il repoussera ces mains avides qui toujours s'ouvrent et ne se croient jamais pleines, ces gens insatiables qui ne semblent nés que pour tout prendre, et ne rien avoir, gens sans pitié comme sans pudeur. »

Et pendant que la noblesse tombe ainsi au rang de parasite, systématiquement éloignée des emplois pour lesquels Mazarin conseille de préférence des gens de condition moyenne (Saint-Simon qualifie de *règne de vile bourgeoisie* le règne de Louis XIV), le Tiers État travaille, s'enrichit par le commerce et l'industrie que dédaignent souverainement les gentilshommes ; la bourgeoisie s'instruit, occupe les offices de l'administration civile, de la justice, des finances. La Bruyère a bien saisi cette révolution sociale :

« Pendant que les grands négligent de rien connaître je ne dis pas seulement aux intérêts des princes et aux affaires publiques, mais à leurs propres affaires ; qu'ils ignorent l'économie et la science d'un père de famille, et qu'ils se louent eux-mêmes de cette ignorance ; qu'ils se laissent appauvrir et maîtriser par des intendants ; qu'ils se contentent d'être gourmets ou coteaux.... de parler de la meute...., des citoyens s'instruisent du dedans et du dehors du royaume, étudient le gouvernement,

deviennent fins et politiques, savent le fort et le faible de tout un État, songent à se placer, se placent, s'élèvent, deviennent puissants, soulagent le prince d'une partie des soins publics. Les grands, qui les dédaignent, les révèrent, heureux s'ils deviennent leurs gendres. » (*Caractères*, ch. IX.)

Comprend-on maintenant comment le Tiers État pouvait, et bien à juste titre, s'irriter chaque jour davantage de l'inégalité injuste et blessante qui le séparait de l'ordre de la noblesse, dont rien, ni la supériorité intellectuelle, ni les services publics, ne justifiait plus les vieux privilèges ? On sait cependant que, jusqu'au dernier moment de l'ancien régime, la royauté et l'aristocratie s'opiniâtrèrent mesquinement à défendre ce qui leur paraissait la constitution de la France. En 1789, au moment ou le Tiers État allait saisir le pouvoir, prendre le nom d'Assemblée nationale, et déclarer par la voix de Bailly et de Mirabeau que « la nation assemblée n'avait pas d'ordre à recevoir », on s'ingénia à l'humilier par les puérilités du cérémonial, en lui imposant un costume sombre et modeste, en le faisant entrer par une porte de derrière, après une longue attente à la pluie, tandis que le roi, le clergé et la noblesse entraient avec pompe par la grande porte ! On n'osa pas lui interdire de se couvrir devant le roi, ni l'obliger à parler à genoux, comme dans le bon temps !

Il était enfin venu, ce jour, dont Voltaire avait salué l'aurore, lorsqu'il écrivait en 1764, l'année même où le parlement de Dijon faisait entendre ses remontrances si pleines de prophétiques menaces : « Tout ce que je vois jette les semences d'une révolution qui arrivera immanquablement, et dont je n'aurai pas le plaisir d'être témoin....

Les jeunes gens sont bien heureux, ils verront de belles choses. » (Lettre du 2 avril.)

Quoi de plus beau, en effet, que l'avènement de la loi, le triomphe de la justice, la résurrection du droit ! Or, c'est bien là l'exacte définition de notre grande Révolution. Le déchaînement des passions, les excès des représailles, les crimes de quelques scélérats, l'échafaud, la Terreur ne peuvent pas plus en masquer la gloire et les bienfaits, que la cruelle intolérance des chrétiens, la férocité des inquisiteurs, les flammes des bûchers, la Saint-Barthélemy n'ont réussi à ternir la beauté morale de la prédication de Jésus. Michelet raconte qu'interrogeant le vénérable Lasteyrie sur cette époque, qui ouvre une nouvelle ère pour l'humanité, il en tira ce mot seul : « Monsieur, c'était très beau ! — Mais vous pouviez périr : vous cachiez-vous ? — Moi, point, j'allais, j'errais en France. J'admirais... Oui, c'était très beau. »

La nation, mûre enfin pour la vie politique, maîtresse d'elle-même, se mettait résolûment à l'œuvre pour réaliser ce qu'elle avait demandé depuis des siècles dans les Cahiers des États, et elle proclamait sa souveraineté inaliénable, les droits de l'homme et du citoyen, la liberté individuelle sous toutes ses formes, l'égalité de tous devant la loi et devant l'impôt, l'admissibilité de tous aux emplois, etc. ces Principes de 1789 qui sont bien, comme vous le dites, monsieur le sénateur, « l'évangile politique et social du monde nouveau ».

Si on peut adresser à la France quelques reproches dans le long enfantement de sa constitution, ce n'est certes pas d'avoir manqué de patience, de résignation, de confiance envers ses maîtres. Jamais nation plus monarchique n'a plus longtemps espéré, souvent contre tout

espoir, en la royauté, ne lui a moins marchandé ses trésors et son obéissance, sans faire de réserves, sans se ménager de garanties. Avec quelle fatale imprévoyance, par exemple, aux états de 1439, dans un élan vraiment national contre l'invasion anglaise, n'accorde-t-elle pas à Charles VII l'établissement de la taille permanente, sacrifiant ainsi le principe tutélaire du vote périodique de l'impôt, qui eût mis obstacle au pouvoir arbitraire! Même quand l'autorité royale, ainsi maîtresse sans condition de la bourse de ses sujets, eut pris dans ses actes et dans ses formules tous les caractères de l'absolutisme; même après avoir pu, pendant les misères et les hontes des longs règnes de Lous XIV et de Louis XV, « contempler à loisir et toucher du doigt la vanité de ces fétiches et l'argile dont ces idoles étaient faites » (Dupont-White, *le Progrès politique en France*, p. 94); même après avoir senti que la royauté, sous l'honnête et incapable Louis XVI, ne pouvait plus être qu'un obstacle et un embarras; même après la publication du Livre rouge, même après l'arrestation de Varennes et la déclaration de Pilnitz, le cri de Vive le roi! s'échappe encore des poitrines, et l'Assemblée nationale, par la bouche de son président Thouret, assure le roi que « c'est l'attachement et la confiance des Français qui lui défèrent la plus belle couronne de l'univers, et qu'elle lui est garantie par le besoin que la France aura toujours de la monarchie héréditaire », et l'accompagne à pied jusqu'aux Tuileries. Siéyès lui-même venait d'écrire qu'il y a plus de liberté sous la monarchie que sous la République, et quand Pétion et Brissot parlaient de préparer les esprits à un changement dans la forme du gouvernement, Robespierre demandait, en hochant la tête: Qu'est-ce que la République?

Est-ce à dire que, lorsque le 21 septembre 1792, sur la proposition de l'évêque de Blois, Grégoire, la Convention décréta par acclamation que la royauté était abolie en France et que les actes publics seraient désormais datés de l'an Ier de la République Française, ce fut un accident inattendu dans notre histoire, une surprise, un coup de main heureux d'un parti violent? Non, certes. C'était la conclusion logique, inévitable, de toute notre histoire, et il est bien à regretter que Condorcet, Brissot, Roland, Desmoulins n'aient pas réussi à la faire accepter un an plus tôt. Le berceau de la France nouvelle n'eût pas été agité par d'aussi terribles commotions.

Le principe de la souveraineté inaliénable du peuple, avant de devenir la base solennellement reconnue de nos institutions politiques, n'a pas cessé, à des intervalles plus ou moins éloignés, d'être affirmé avec une clarté toujours croissante, avec une énergie de conviction inébranlable, jusqu'au jour où l'opinion nationale a été définitivement faite. C'est, pour employer l'expression pittoresque et juste de M. Augustin Thierry, « comme une marée montante que l'œil voit avancer et reculer sans cesse, mais qui gagne et s'élève toujours. » (*Tiers État*, p. 68.)

Écoutez tout d'abord ce cri des paysans normands du xe siècle, dont Wace s'est fait l'écho, dans des vers célèbres, d'un français et d'une orthographe qui prouvent assez leur respectable antiquité :

Nus sumes homes cum il sunt,
Tex membres avum cum il unt,
Et altresi grans cors avum,
Et altretant sofrir poüm ;
Ne nus faut fors cuer seulement.

(Roman de Rou ou de Rollon.)

Puis c'est, aux xiie et xiiie siècles, l'héroïque conjuration

des communes, s'essayant, dans l'étroite enceinte d'une ville, à l'œuvre de régénération que la France accomplira au XVIIIe siècle sur toute l'étendue du territoire. « Ce nom de commune (nouveau et très méchant mot, dit un historien ecclésiastique) signifiait que la fraternité et l'égalité des hommes établies par J.-C. dans la religion demandaient à s'établir dans la politique, et qu'un nouveau principe apparaissait, à savoir la volonté générale, l'unité dans l'égalité. Les petites communes municipales du moyen âge étaient l'annonce de la grande communion nationale qui devait un jour remplacer le régime des privilèges et la féodalité. » (H. MARTIN, I, p. 184.)

Ce sont, aux XIVe et XVe, les efforts si dignes d'admiration, quoique en apparence si peu récompensés par le succès, des états généraux pour prendre en main les intérêts du royaume, remettre aux délégués de la représentation nationale le contrôle de l'administration et des finances. C'est Étienne Marcel attestant la souveraineté populaire devant le dépositaire du pouvoir légal.

C'est aux états de 1484 Philippe Pot, noble de Bourgogne, sire de la Roche, qui a mérité d'être appelé « l'aïeul de Mirabeau et de Lafayette » pour cette profession de foi démocratique : « C'est le peuple souverain qui dans l'origine créa les rois. L'État est la chose du peuple ; la souveraineté n'appartient pas aux princes qui n'existent que par le peuple... Ceux qui tiennent le pouvoir par force ou de toute autre manière sans le consentement du peuple sont usurpateurs du bien d'autrui. Le peuple c'est l'universalité des habitants du royaume ; les états généraux sont les dépositaires de la volonté commune. »

C'est au XVIe siècle La Boétie, qui, en face des échafauds dressés par Henri II à Bordeaux, se demande, dans un

éloquent pamphlet, *Discours sur la servitude volontaire*, ou *le Contre Un*, comment tant de milliers d'hommes endurent la tyrannie d'un seul, lorsque, pour renverser le colosse, il suffirait non pas de le pousser, ou de le remuer, mais simplement de ne plus le soutenir.

C'est le protestantisme qui, poussé à bout par la persécution, invoque les doctrines républicaines de l'antiquité, et dans les livres renommés alors de Hotman et de Languet, établit que la royauté n'est pas une propriété, mais une fonction, que la nation qui a créé les rois peut les déposer, qu'il n'y a pas de prescription contre la souveraineté du peuple.

Ce sont les prédicateurs de la Ligue, les fougueux curés de Paris qui, par défiance des Valois avilis, par crainte des Bourbons hérétiques, pour sauvegarder la foi catholique, revendiquent, eux aussi, la souveraineté inaliénable de la nation, et professent que les rois sont établis par les peuples, que personne ne naît roi, qu'un peuple peut se passer de roi, et, langage étrange dans la chaire chrétienne, que la puissance publique, même la main d'un particulier, peuvent tuer le tyran, comme une bête féroce !

C'est en 1689, au lendemain de la révolution d'Angleterre de 1688, qui fondait le régime parlementaire et la liberté politique et allait si durement humilier l'orgueil de Louis XIV, que Jurieu lance ce pamphlet révolutionnaire: *les Soupirs de la France esclave qui soupire après la liberté.*

C'est, au siècle suivant, Massillon, qui devant la cour du jeune Louis XV, fait entendre dans la chaire chrétienne, à la place du principe du droit divin professé par Bossuet, l'idée opposée de l'origine populaire du pouvoir : « Ce sont les peuples qui ont fait les rois tout ce qu'ils sont; c'est

le choix de la nation, le libre consentement des sujets qui leur met le sceptre en main; la première source de leur autorité vient de tous : ce n'est pas le souverain, c'est la loi qui doit régner. »

C'est le bon Rollin lui-même, qui, « par son enthousiasme naïf pour les vertus républicaines, par ces longs et charmants récits des grandes actions de la Grèce et de Rome, par le traité si parfait et si pratique d'une excellente éducation nationale, était à son insu l'un des ennemis les plus redoutables du gouvernement corrompu qui pesait à la France, et travaillait sans le vouloir, dans le même sens que Mably et Rousseau ». (Demogeot, *Hist. de la litt. française*, p. 491.)

C'est, en 1748, l'apparition de *l'Esprit des lois*, ce chef-d'œuvre de Montesquieu, dont on a dit avec admiration qu'il avait restitué au genre humain ses droits. Jamais le despotisme n'avait été flétri avec plus d'énergie et d'insistance. En vain le prudent penseur, qui frappe sur Richelieu et ne dit pas un mot de Louis XIV, s'applique-t-il à distinguer le despotisme et la monarchie. Voltaire, qui sait lire entre les lignes, saura commenter avec malice la véritable pensée du publiciste : « Ce sont deux frères, dit-il, qui ont tant de ressemblance qu'on les prend souvent l'un pour l'autre. Avouons que ce furent de tout temps deux gros chats à qui les rats essayèrent de pendre une sonnette au cou. » Malgré toutes ses précautions, Montesquieu ne peut cacher son amour de la liberté, sa préférence pour la démocratie, cette forme de gouvernement « fondée sur la vertu, c'est-à-dire l'amour de la patrie, l'amour de l'égalité, où le peuple est admirable pour choisir ceux à qui il doit confier une partie de son autorité ». Cet ouvrage de génie, qui, en dix-huit mois eut vingt-deux

éditions françaises, atteignit le but que le grand écrivain s'était proposé : « Il s'agit de faire penser ».

C'est, en 1758, l'abbé de Mably qui dans son livre célèbre *des Droits et des Devoirs du citoyen*, rendant compte de ses entretiens avec milord Stanhope, sape par la base le despotisme, oppose au régime du bon plaisir le règne des lois, réclame, au nom des attributs de la nature humaine et des vrais principes de la société, le droit pour la France d'être libre, de faire ses lois, de se donner un gouvernement, d'exercer, en un mot, la souveraineté nationale. et démontre que la République est la seule forme politique fondée sur le droit naturel.

C'est Voltaire qui, dans ses *Idées républicaines* (1765), pose nettement la question : « Si une communauté d'hommes est maîtrisée par un seul ou par quelques-uns, c'est visiblement parce qu'elle n'a ni le courage ni l'habileté de se gouverner elle-même ».

C'est surtout l'éloquence passionnée de Rousseau qui, dans le *Contrat social* (1764) conquiert définitivement l'opinion à cette grande vérité « que chaque peuple est une personne qui s'appartient à soi-même, qui a le gouvernement de ses destinées, et qui transmet à qui il lui plaît, et dans la forme qui lui plaît, le soin de le diriger. » (P. Janet, *Hist. de la phil. mor. et pol.*, II, p. 503.) Encore un quart de siècle, et le serment du Jeu de Paume, où la nation reprend possession de sa souveraineté, traduira en actes la théorie triomphante de Rousseau.

Les événements de l'histoire contemporaine, surtout dans ces dernières années, me paraissent avoir mis en pleine lumière la proposition sur laquelle j'insiste en raison de son importance capitale. La République est si bien la conclusion naturelle et logique de notre histoire, du

développement de notre civilisation, que nous y sommes forcément revenus. Après avoir succombé sous le coup des tempêtes qui l'ont assaillie à son début, sous le poids du despotisme impérial, elle avait relevé violemment la tête sous le gouvernement de Juillet et réussi enfin à le renverser. Proclamée pour la deuxième fois en 1848, elle avait de nouveau succombé, du coup d'État du 2 décembre à la catastrophe de Sedan. Rétablie de fait par l'effondrement du second empire, elle a été reconnue officiellement en 1875, à une voix de majorité, grâce à l'impuissance où on se trouvait alors et depuis de fonder autre chose : fait frappant, qui lui a valu l'adhésion de nombreux serviteurs des anciennes dynasties et de tous les bons citoyens qui placent la France au-dessus de leurs regrets et de leurs convenances personnelles ; merveilleuse situation qui dure encore, bien instructive, au point de vue de la philosophie de l'histoire, bien rassurante pour l'avenir, sans nous dispenser de veiller, sans nous permettre de rien négliger et de faire des fautes.

Et ainsi se trouve confirmée, par une double expérience plusieurs fois séculaire, par une lente formation de l'opinion nationale, et par l'élévation constante de la masse de la nation, cette donnée de la science politique que la forme démocratique du gouvernement, la république, est la forme la plus digne d'une société d'hommes, la plus conforme à leur nature d'êtres raisonnables et libres, la plus ouverte aux évolutions légitimes et nécessaires d'un organisme vivant, la moins exposée aux révolutions violentes, puisque la durée limitée des fonctions politiques, la périodicité des élections permettent de changer sans secousses les personnes qui ne représen-

teraient plus l'opinion générale, puisqu'un morceau de papier, et non plus le fusil, finit par avoir raison des obstacles. Quelle vitalité plus puissante et plus régulière dans ces assemblées perpétuellement jeunes, parce qu'elles se retrempent souvent dans le suffrage universel, que dans une monarchie rivée à l'existence d'un homme, quel qu'il soit ou quel qu'il devienne, trente ans à la folie de Charles VI, soixante-douze aux misères réelles que cache la gloire apparente de Louis XIV, cinquante-neuf ans aux hontes du règne de Louis XV!

Mais par cela même que la République est la forme supérieure de gouvernement, elle est, sachons-le bien, la plus difficile et la plus exigeante. Si elle est la plus digne des hommes, c'est elle qui demande le plus des hommes. Ce n'est pas un vêtement de confection que l'on puisse faire endosser indifféremment à tout peuple; non, c'est l'armure des forts; il faut, pour la porter, l'âge, la taille, la vigueur et la vaillance. Elle réclame de toute nécessité un développement général de l'intelligence et de la moralité. Elle n'est possible, elle n'est durable, elle n'est prospère que là où elle trouve des citoyens éclairés, soumis aux lois, jaloux de leurs droits, non moins respectueux des droits d'autrui, souffrant comme d'un mal personnel de toute injustice faite à des compatriotes, dévoués au bien public et prêts aux sacrifices, défendant l'indépendance du sol natal et ne portant pas atteinte à la liberté des autres peuples, passionnés pour le bonheur et la gloire de la patrie, et ne se bornant pas à de stériles vœux, mais y travaillant avec conscience par leur propre amélioration.

Voilà avec quelles vues générales, appuyées sur l'examen des faits et l'autorité de nos meilleurs historiens,

nos instituteurs devraient aborder l'étude de notre histoire pour en tirer l'éducation nationale des jeunes générations Sans mépriser le passé, sans être injustes envers les siècles écoulés qui ont été ce qu'ils ont pu, qui nous ont permis d'être ce que nous sommes, sans méconnaître les services que des institutions condamnées depuis ont pu rendre à leur heure, signalons les maux dont ont souffert nos devanciers, bien moins pour nous livrer à de faciles récriminations que pour nous mieux faire aimer le présent, mieux sentir le prix des biens dont nous jouissons et modérer de trop vives impatiences contre les lenteurs nécessaires du progrès. Saluons surtout les réformes, à mesure qu'elles avancent d'un pas la société française vers la justice. Nos élèves retireront de leurs études historiques, ainsi conduites, ainsi éclairées, cette conclusion morale, sans laquelle l'enseignement civique ne serait qu'un vain mot : ces droits, ces institutions, ces libertés, ces progrès, dont la conquête a tant coûté à nos pères, avec quelle reconnaissance, avec quel respect, avec quel attachement ne devons-nous pas les défendre, les exercer, ne pas les compromettre, les développer, afin de transmettre agrandi, et pas seulement intact, le précieux héritage !

C'est là le rôle par excellence de l'école primaire dans une société qui a besoin d'organiser sur des bases inébranlables la démocratie. Le suffrage universel entraîne comme conséquence l'enseignement universel. L'alternative est inexorable : ou instruire, ou retirer les droits. Il ne faut pas songer au second parti. Victor Hugo l'a dit vertement *aux rêveurs de monarchie :*

...N'attentez pas au droit du peuple entier.
Le droit au fond du cœur, libre, indomptable, altier,

Vit, guette tous vos pas, vous juge, vous défie.
Et vous attend. J'affirme et je vous certifie
Que vous seriez hardis d'y toucher seulement
Rien que pour essayer et pour voir un moment!...
Nous votons aujourd'hui, nous voterons demain.
Le souverain, c'est nous; nous voulons, tous ensemble,
Régner comme il nous plaît, choisir qui bon nous semble,
Nommer qui nous convient dans notre bulletin.
Gare à qui met la griffe aux boîtes du scrutin!

Il ne nous reste donc que le premier parti: instruire.

Car la science en l'homme vient la première.
Puis vient la liberté.

(V. Hugo, *l'Année terrible.*)

LETTRE NEUVIÈME

A M. E. Legouvé, de l'Académie française.

Monsieur et cher maître,

Le vieux maître d'école a définitivement fait place au moderne instituteur. Nos pères, moins exigeants que nous, étaient satisfaits du premier, quand il apprenait aux enfants à lire, à écrire, à compter, et... quand il savait, chanter au lutrin. Nous demandons au second d'être un éducateur, de développer les facultés de l'esprit et du cœur, de mettre en valeur le premier de tous les capitaux de la nation, la nature humaine, en deux mots, de *préparer l'homme* dans l'enfant.

Ces prémisses me suffisent pour établir solidement la conclusion que je me propose de développer, d'éclaircir, de rendre pratique surtout, à savoir que ces études qui portent le beau nom d'*humanités* ne peuvent rester absolument étrangères à l'école même primaire, être le patrimoine exclusif des privilégiés de la naissance et de la fortune. Tout homme, quelqué obscure que soit sa condition, à quelque dur travail qu'il soit condamné, a des yeux capables de contempler les beautés de la nature, la majesté des montagnes, l'immensité de la mer. Tout homme a de même, au moins en germe, toutes les facultés nécessaires pour saisir les grandes beautés de l'art, éprouver les plus nobles sentiments du cœur humain, admirer le dévouement, l'héroïsme. C'est la gloire de notre civilisation moderne de donner une place de plus en plus large au banquet

des jouissances intellectuelles à ceux-là mêmes qui, au banquet de la vie matérielle, sont encore réduits à une trop maigre portion.

Et, en effet, quel important développement a pris depuis quelques années, grâce à l'énergique impulsion du ministère de l'instruction publique, grâce au concours de toutes les bonnes volontés, l'excellente institution des bibliothèques scolaires et populaires! Depuis l'arrêté du 1er juin 1862, par lequel M. Rouland les a organisées, avec quelle rapidité le nombre s'en est accru et les bienfaits multipliés! Près de 5,000 bibliothèques existaient en 1865. Deux ans après, M. Duruy, dont l'ambition était de voir la France dotée comme l'Allemagne et l'Angleterre d'une littérature populaire, se félicitait de voir ce nombre doublé, grâce à l'élan qu'il avait su imprimer aux instituteurs et aux populations. En 1873, l'exemple de Paris, dont l'organisation pédagogique a servi de modèle à la France, donna une nouvelle activité à ce mouvement par la création d'une bibliothèque dans toutes ses écoles publiques. Aujourd'hui on compte 20,000 bibliothèques scolaires, et on travaille activement à en fonder de nouvelles.

Un riche catalogue dressé par les soins du ministère en 1881 ne comprend pas moins de 2000 volumes, et la littérature proprement dite y est largement représentée. A côté des contes, des aventures, des romans qui plairont aux illettrés et aux enfants, l'administration n'a pas hésité à placer les chefs-d'œuvre classiques. Comme dit fort bien l'avis préliminaire du catalogue, « il faut commencer par ce qui amuse, poursuivre par ce qui instruit, achever par ce qui élève. Le résultat même des lectures inférieures que l'on admet et que l'on encourage, est de préparer à l'intelligence des œuvres les plus parfaites et d'en rendre

la lecture accessible à quelques esprits mieux doués... Il faut que les chefs-d'œuvre de nos principaux auteurs soient le fond permanent de toute bibliothèque, parce qu'il y a des noms qu'il n'est permis à personne d'ignorer en France, et qu'il y a certaines pages de prose ou de vers qui font partie de notre gloire nationale, quand elles sont signées de Corneille ou de Molière ».

C'est dans cet esprit large et avec ce vif amour des classes populaires que la commission, aux travaux de laquelle j'ai eu l'honneur d'être associé, a proposé au choix des instituteurs, entre autres ouvrages de littérature française ou étrangère : Daniel de Foë, *Robinson Crusoé*, et J. Verne, *les Anglais au pôle nord* ; Berquin, *l'Ami des enfants*, et miss Edgeworth, *Contes* ; E. Muller, *les Scènes villageoises*, et Souvestre, *Confessions d'un ouvrier*; l'abrégé de *Don Quichotte* et des *Voyages de Gulliver*; Mme Beecher Stowe, *l'Oncle Tom*, et Toppfer, *Nouvelles génevoises*; Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie*, et George Sand, *la Mare au diable* ; H. Malot, *Sans famille*, et Mme Guizot, *l'Écolier*; J. Girardin, *les Braves Gens*, et Mme Colomb, *le Violoneux de la Sapinière*; Déroulède, *les Chants du soldat*, et Manuel, *les Ouvriers* ; About, *le Roman d'un brave homme*, et Sandeau, *la Roche aux mouettes*; H. Conscience, *le Conscrit*, et Saintine, *Picciola* ; Erckmann-Chatrian, *Mme Thérèse*, *le Fou Yégof*, *Histoire d'un paysan*; C. Delavigne, *Louis XI*, et de Laprade, *Pernette* ; V. Hugo, *les Enfants*; des romans de Cooper et W. Scott ; Bossuet, *Oraisons funèbres*, et les *Lettres choisies* de Mme de Sévigné, les beautés de l'*Iliade* et de l'*Odyssée* ; les chefs-d'œuvre de Corneille, de Racine et de Molière, etc.

Jamais assurément on n'avait ouvert de plus vastes horizons aux enfants de nos écoles primaires, jusque-là

trop confinés dans un cercle restreint et quelque peu aride de connaissances élémentaires, purement pratiques et professionnelles. On aurait souri de pitié naguère à la pensée de cultiver l'imagination, le goût, le sens du beau dans un futur ouvrier de l'industrie ou de l'agriculture. En 1687, la Bruyère avait raison de ne réclamer que du pain pour ces « animaux farouches, répandus parmi les campagnes, noirs, livides, tout brûlés du soleil, qui ont comme une voix articulée et quand ils se lèvent sur leurs pieds, montrent une face humaine». Des lectures littéraires eussent été pour eux, comme la perle pour le coq de la fable, qui cherchait un grain de mil. — Mais, en 1762, comment Rousseau, comment la Chalotais osent-ils interdire au peuple l'accès de cette éducation plus relevée ? Nous avons davantage aujourd'hui, et notre siècle peut être fier de cette supériorité, le sentiment de l'égalité, le respect de la dignité humaine ; nous comprenons mieux à quelles conditions l'ordre, la paix, le bonheur et la prospérité de la société sont attachés. Personne ne soutiendrait plus cette odieuse prétention de maintenir dans l'ignorance et l'abrutissement la grande majorité des hommes pour les faire travailler à la satisfaction des besoins du petit nombre ; personne ne partagerait le fanatisme déclamatoire de Rousseau, s'autorisant de l'histoire de Sparte pour affirmer que le citoyen est parfaitement libre là seulement où l'esclave est extrêmement esclave : « Pour vous, peuples modernes, vous n'avez point d'esclaves, mais vous l'êtes ; vous payez leur liberté de la vôtre. Vous avez beau vanter cette préférence, j'y trouve plus de lâcheté que d'humanité.»

Une seconde observation à noter pour se rendre bien compte du progrès des études littéraires dans la sphère la

plus modeste de l'enseignement, c'est l'importance que, grâce à votre impulsion toute particulière, Monsieur, la lecture expressive a prise de nos jours dans l'éducation nationale. On a commencé par les lycées et les collèges, on est arrivé aux écoles primaires.

Jusqu'à quel point cette partie capitale, où réside l'âme de tout l'enseignement, était-elle négligée! J'en puis juger par mes souvenirs très vivants d'écolier, bien qu'ils remontent déjà fort loin, en 1847. J'ai fait toutes mes études dans un bon lycée de Paris; eh bien, ce n'est qu'à notre entrée en rhétorique qu'un de nos professeurs nous a rendu le service de nous faire rompre avec cette détestable habitude de réciter sans intelligence et sans goût. — Dès le premier jour de classe, quand il entendit un de nos malheureux camarades ânonner bravement :

Oui, je viens dans son temple adorer l'Éternel,

sans souci de la cadence du vers, de l'idée, du sentiment, sans autre préoccupation que celle de la mémoire des mots, avec des arrêts, des répétitions, et une prodigalité de *heu* destinés à presser l'arrivée de souvenirs, comme il lui imposa silence! comme il nous fit rougir de traiter avec une barbarie aussi inintelligente les beaux vers du grand poète! « Messieurs, dit-il sévèrement, vous rapprendrez la même leçon pour demain, et voici comment vous la réciterez... » Nous l'écoutâmes assez décontenancés, mais pleins d'attention et de bonne volonté, et il fallut dès lors nous étudier à mettre le ton naturel, à traduire par les inflexions de la voix les nuances de la pensée et du sentiment. M. Demogeot ne pouvait nous rendre un plus grand service, et nous lui en avons gardé une vive reconnaissance. Sans lui, nous aurions terminé nos études classiques sans

avoir entendu parler, nous élèves d'un grand lycée de Paris, de ce que l'on a déjà commencé à enseigner aux jeunes enfants des écoles primaires !

C'est à M. Bardoux, ministre de l'instruction publique, que revient le mérite d'avoir pris l'initiative de ce progrès. Dans sa circulaire aux recteurs, le 30 septembre 1878, déplorant l'oubli ou la négligence d'un exercice si utile dans les lycées et les collèges, il établit avec autorité que « la lecture à haute voix doit être un des éléments importants de l'instruction publique, qu'il n'est pas besoin de dire combien c'est un art utile dans une société démocratique, chez un peuple qui fait lui-même ses affaires, qui discute et qui délibère, qui a des réunions, des comités, des assemblées de toute sorte » . Aussi décida-t-il la création de cours de lecture dans les établissements d'instruction secondaire et dans les écoles normales d'instituteurs. Dès ce moment, Monsieur, l'administration eut recours à votre talent et à votre expérience consommée dans l'art de lire, pour la rédaction d'un manuel et d'un traité de lecture et de récitation.

Le département de la Seine, alors administré par M. Herold, entra dans les vues du ministre et appliqua la réforme sur une large échelle, avec tous les moyens de succès que présentent et la générosité du conseil général et la facilité de trouver des professeurs d'élite. — Une commission fut instituée par arrêté préfectoral, le 20 novembre 1879, sous votre présidence, et chargée de préparer un programme pour la lecture à haute voix dans les écoles de la Seine, d'instituer des conférences pour les maîtres et un concours entre les élèves. Le règlement du 4 février 1880 fonda des prix spéciaux dans chaque école, et en outre dix prix d'excellence consistant en livrets de la caisse

d'épargne d'une valeur de 100 francs chacun. Le 10 mars suivant, six cours normaux étaient créés à Paris à l'usage du personnel enseignant.

Il n'était pas possible de mieux prouver le haut intérêt que l'administration attache à la culture littéraire des enfants du peuple, dans les limites assignées à l'enseignement primaire, telles que vous les avez si nettement tracées : « habituer les élèves à lire, à réciter avec *clarté et correction*, les aider à *apprendre* plus vite, à *comprendre* plus à fond, à *retenir* plus longtemps; aider le maître à *expliquer plus clairement* et à *intéresser plus vivement* ». C'est l'éducation de l'intelligence, du sentiment et du goût.

Ici, avant d'entrer plus avant dans le sujet de cette lettre, *quelle part peut-on faire à la littérature dans l'école primaire?* Je dois me séparer nettement de l'éminent philosophe dont le livre si remarquable sur l'éducation m'a fourni le plan général de mon cours de pédagogie. M. Herbert Spencer professe cette opinion très arrêtée que les sciences doivent primer les lettres. La vie ne suffisant pas pour tout apprendre, il faut étudier d'abord ce qui est le plus utile : or les sciences sont l'utilité et non le luxe de la vie. Et puis elles font appel à la raison individuelle, au lieu de tendre à augmenter le respect exagéré de l'autorité; d'ailleurs, la poésie de la nature ne le cède en rien à celle des hommes. — Il défend ce paradoxe avec habileté, quand il représente une jeune mère désolée de la perte de son enfant, dont elle a compromis la santé par ignorance de l'hygiène et que ne consolera pas une lecture du Dante dans le texte original. Le plaidoyer est spécieux, car on ne voit pas la nécessité de cette alterna-

tive : ou l'italien ou l'hygiène. L'un n'exclut pas nécessairement l'autre.

Que la science ouvre au savant *des mondes de poésie* là où l'ignorant ne voit rien, qu'il soit triste de voir les hommes s'occuper de trivialités et être indifférents aux plus magnifiques phénomènes, « *passer sans y songer devant ce grand poème épique que le doigt de Dieu a écrit sur les couches de la terre* », rien n'est plus juste. La géologie, l'astronomie, toutes les sciences physiques et naturelles ouvrent de merveilleux horizons à la pensée, à l'imagination, au sentiment ; elles élèvent l'âme en même temps qu'elles éclairent l'esprit, et le cœur ne saurait rester froid devant le spectacle des bienfaits sans nombre dont l'humanité leur est redevable.

Mais, malgré tout, il y a dans l'étude et la peinture de la nature humaine, qui est l'objet plus spécial de la littérature, une mine encore plus riche de poésie et d'attrait. Le roseau pensant, a dit Pascal, est plus grand que l'univers. Certes, le spectacle de l'immensité de la mer et de ses tempêtes est sublime. Et cependant, comme l'intérêt va croître et l'émotion nous saisir plus vivement, si nous plaçons sur ses vagues furieuses, dans une frêle embarcation, même la dernière et la moins estimable des créatures humaines ! C'est qu'avant il n'y avait, en somme, qu'une masse effrayante de matière livrée en quelque sorte au chaos. Maintenant l'homme est apparu : il y a un élément moral, la vie, le drame.

Quant au reproche adressé aux études littéraires de tendre à développer le respect de l'autorité au détriment de la libre activité de l'esprit, parce que dans les langues c'est le dictionnaire et le maître qui disent : Voici le sens de ce mot, c'est un argument plus spécieux que solide,

à la réfutation duquel je ne crois pas nécessaire de m'arrêter.

La meilleure formule, selon moi, pour trancher ce débat sur la prééminence des études littéraires ou des études scientifiques dans nos programmes d'enseignement est celle-ci : beaucoup de sciences, encore un peu plus de lettres.

A ne considérer la littérature que comme un auxiliaire des divers cours de l'école primaire, la réflexion la plus superficielle fait immédiatement apercevoir qu'elle peut rendre les services les plus signalés à l'histoire, à l'enseignement moral et civique, à la composition.

Notre littérature nationale, — car il ne saurait, sauf de bien rares exceptions, être question des autres pour nos enfants, — met tout d'abord à la disposition de l'instituteur une riche collection de belles pages consacrées aux grands faits, aux personnages célèbres de notre pays. Combien le cours d'histoire ne gagnerait-il pas en intérêt et en utilité, si maîtres et élèves ne se contentaient pas de maigres manuels, forcément arides et secs, sommaires et froids ! Comme les faits se graveraient mieux dans la mémoire et dans le cœur, aux accents du grand écrivain, du poète, de l'orateur, de l'historien, qui les ont chantés, loués ou racontés ! Comme dans ces brillantes peintures, ces scènes dramatiques, ces chants inspirés, ces éloquents récits, les époques et les personnages retrouveraient la vie et la couleur ! Comme on les connaîtrait plus intimement, comme on les jugerait mieux, et avec plus de sûreté ! Comme les études, ainsi éclairées, ainsi animées, deviendraient charmantes et fructueuses !

Sans prétendre donner une liste complète des morceaux

de prose ou de poésie que l'instituteur et le professeur d'école normale peuvent utiliser dans l'enseignement historique, je ne craindrai pas de multiplier les indications que je crois utiles pour aider les maîtres à suivre la voie que je leur ouvre.

Avant de faire paraître les héros de notre grand drame national, l'instituteur décrit la scène, théâtre de leurs exploits : la configuration générale du sol, le relief des montagnes et la direction des plaines, qui tracent d'avance le passage des troupes, des marchandises et des idées, les cours d'eau qui fertilisent les contrées et facilitent les communications. La description géographique perdra un peu de son aridité, si l'hymne d'André Chénier sert de résumé :

France ! ô belle contrée, ô terre généreuse !
. . . . O France trop heureuse
Si tu voyais tes biens, si tu profitais mieux
Des dons que tu reçus de la bonté des cieux !

Qu'il lise sur les combats des Romains et des Francs ces pages des *Martyrs* de Chateaubriand qui ont éveillé la vocation historique d'Augustin Thierry enfant, par cette brillante peinture des terribles Francs parés de la dépouille des ours, des veaux marins, des urochs et des sangliers, agitant leurs framées et poussant leurs cris de guerre !

Les *Récits mérovingiens*, d'Augustin Thierry, permettront de jeter quelque intérêt sur l'histoire un peu ingrate de la première race de nos rois. La mort de Sigebert, les remords de Frédégonde, le meurtre de Prétextat, forment une série de tableaux qui donnent la vive peinture de l'époque.

La mort de Roland à Roncevaux a été chantée par Alfred de Vigny :

Amis des chevaliers revenez-vous encore ?
Est-ce vous qui parlez avec la voix du cor ?
Roncevaux ! Roncevaux ! dans ta sombre vallée
L'ombre du grand Roland n'est donc pas consolée !...
Dieu ! que le son du cor est triste au fond des bois !

Quelques-unes des *Lettres* d'Augustin Thierry *sur l'histoire de France* nous rendront contemporains du réveil de la liberté au XIIe siècle. L'insurrection de la commune de Laon, l'intervention intéressée de Louis VI, le meurtre de l'évêque Gaudri caché dans un tonneau, sont des récits vivants, animés, et vous pouvez compter sur l'attention de votre petit auditoire.

Walter Scott, dans le roman *Robert, comte de Paris*, vous introduira à la cour d'Alexis Comnène et vous rendra témoins de l'accueil perfide fait aux croisés.

Grâce à la charmante étude de Sainte-Beuve sur Joinville, nous pourrons raconter les plus touchantes anecdotes sur Louis IX et son loyal confident.

L'hommage rendu par Casimir Delavigne à Jeanne d'Arc, bien qu'on y sente un peu trop le procédé de l'amplification, a du mouvement, de l'éclat. Il frappera l'imagination des enfants.

Louis XI, à Plessis, à Péronne, revit dans de belles pages de W. Scott *(Quentin Durward)*, et dans deux scènes très remarquables de Casimir Delavigne. Le poète dramatique a bien réussi à peindre les ménagements intéressés du roi pour son médecin Coitier, et son hypocrite soumission, ses vaines menaces, son désespoir devant la sereine figure de François de Paule.

Le génie de Christophe Colomb aux prises avec les révoltes de ses compagnons épouvantés apparait avec une certaine grandeur dans cette pièce de Casimir Delavigne :

« En Europe ! en Europe ! — Espérez ! — Plus d'espoir !
— Trois jours, leur dit Colomb, et je vous donne un monde ! »
Et son doigt le montrait, et son œil, pour le voir,
Perçait de l'horizon l'immensité profonde...

Le dialogue de Bayard et du connétable de Bourbon, dans Fénelon, est une leçon en action d'enseignement civique. Le langage que lui prête l'écrivain est digne du héros : « Je sors de la vie sans tache ; j'ai sacrifié la mienne à mon devoir : je meurs pour mon pays, pour mon roi, estimé des ennemis de la France et regretté de tous les bons Français. Mon état est digne d'envie. »

N'oublions pas, dans l'histoire des guerres d'Italie, de lire ce chef-d'œuvre des *Commentaires* de Montluc, le siège de Sienne et son héroïque défense pendant dix mois. Nous avons sur le cœur l'amer souvenir de tant de honteuses capitulations, et nous avons vu si peu de garnisons de nos places fortes sortir avec les honneurs de la guerre, que notre éducation militaire a besoin de ces spectacles réconfortants d'une bravoure à toute épreuve, d'une fidélité inébranlable à l'honneur et au devoir.

De la *Henriade* de Voltaire nous pourrons tirer les morceaux connus : la mort de Coligny, le siège de Paris.

Le roman historique d'Alfred de Vigny, *Cinq-Mars*, nous introduit dans le cabinet de Louis XIII. Le roi essaye de gouverner seul ; mais bientôt perdu dans tous les détails de l'administration et de la politique, vaincu dans sa résistance au cardinal, il rappelle Richelieu et subit ses conditions. La même scène traitée par Émile Augier est plus grande et plus belle par le charme de la poésie : un pinceau plus puissant a tracé les deux caractères. C'est dans le roi même faiblesse et même impuissance avec une haine plus vigoureuse contre Richelieu. Mais le poète relève dignement la noblesse du sacrifice que Louis XIII fait de sa

haine à l'intérêt de la France, et le ministre victorieux, le ministre qui vient de triompher du roi est forcé de lui rendre justice :

> Dans son abaissement il est plus grand que moi.
> — Le royaume est sauvé ! Dieu protège le roi !

Une lettre de Mme de Maintenon sur l'emploi de ses journées est une peinture achevée de la cour de Louis XIV.

Demandons à Mme de Sévigné de nous raconter en termes émus la mort de Turenne ; à Bossuet, la bataille de Rocroi, etc.

C'est surtout dans l'histoire du XVIIe siècle que les lectures littéraires devront être multipliées pour rendre le cours sérieux et intéressant. Est-ce que l'on peut se borner, même à l'école primaire, à résumer dans un insipide et inutile catalogue de noms d'auteurs et de titres d'ouvrages le grand siècle littéraire de notre pays ? N'est-ce pas avoir appris des mots à peu près vides de sens et sans portée que de savoir, sans autre détail, sans lecture de passages à l'appui, des phrases vagues, comme celles-ci : Bossuet, Bourdaloue, Fénelon, Fléchier, Massillon *portèrent l'éloquence à un degré inouï de perfection* ; les tragédies de Corneille sont *pleines de la plus austère poésie* ; celles de Racine *témoignent de la connaissance la plus profonde du cœur humain* ; dans les *inimitables* comédies de Molière, *les ridicules du temps sont admirablement saisis*, etc., etc. ? Laissons ces banalités vagues, et par un choix de belles pages dans nos historiens et nos orateurs, de grandes scènes dans nos auteurs dramatiques, mettons nos enfants en commerce avec nos gloires nationales les plus pures et donnons la vie à nos leçons. Ils n'auront que faire de nos phrases sur le génie comique de Molière, quand ils au-

ront entendu lire quelques scènes des *Précieuses ridicules* et des *Femmes savantes*, du *Bourgeois gentilhomme*, de l'*Avare*, et du *Misanthrope*. Ils n'auront que faire de nos phrases sur la sublimité de Corneille, quand l'héroïsme de Rodrigue, d'Horace, de Cinna, de Polyeucte aura frappé leurs jeunes cœurs. Ce sont là de fortes et saines lectures (1), qu'on ne saurait trop recommander avec M. Déroulède :

O France, écoute bien celui-là, c'est Corneille!...
Et si tu veux reprendre et retrouver ta force,
Si tu veux te guérir du coup qui t'ébranla,
Aspire cette sève au cœur de ton écorce;
Sinon, vieil arbre mort, les bûcherons sont là !...
Quel discours peut valoir ces trois mots triomphants :
« Meurs ou tue ! » Un soufflet t'a renversé, don Diègue ?
Ne pleure pas ta honte, appelle tes enfants !
Et toi, Corneille, toi, père du grand courage,
Redis-nous ces leçons dont tu formais des cœurs,
Le calme dans l'effort, la haine après l'outrage,
Redis-nous la patrie, et refais-nous vainqueurs ! (2)

(Chants du soldat.)

L'époque de la Révolution française, si pleine d'intérêt pour nous, comme conclusion et non comme accident de notre histoire, a fourni matière à bien des écrits en prose et en vers dont il importe de faire profiter notre enseignement historique à l'école primaire.

Les romans nationaux d'Erckmann-Chatrian sont trop connus de la majorité de nos lecteurs pour insister : *l'Histoire d'un paysan, Waterloo, le Conscrit de 1813, le fou Yégof*, par leur caractère populaire, sont éminemment

(1) « La France doit peut-être à Corneille une partie de ses belles actions. » (NAPOLÉON.)

« A Dieu ne plaise que Corneille cesse d'être populaire sur notre théâtre ! Ce jour-là nous aurions cessé d'être une grande nation. » (D. NISARD.)

(2) *Chants Patriotiques*, par Paul Déroulède, 1 vol. in-18. Librairie Ch. Delagrave.

appropriés à notre jeune auditoire. Quelques pages bien choisies donneront une idée très vivante des abus de l'ancien régime et des souffrances du peuple, de la haine qu'inspiraient des privilèges surannés, du gaspillage des finances en pensions aux favoris, de l'enthousiasme pour défendre le sol de la patrie, des malheurs de la guerre.

Ponsard, dans sa belle tragédie de *Charlotte Corday*, a réussi à mettre en scène les personnages les plus influents. La scène où le girondin Barbaroux apprécie Danton, Robespierre et Marat est fort remarquable :

Certes, je hais Danton ; septembre est entre nous.
Tout lui semble innocent, par la victoire absous :
L'audace et le succès, voilà sa loi suprême...
Il sert la liberté comme on sert un tyran.
Mais enfin ce n'est pas un homme qu'on méprise.
C'est un homme d'Etat caché sous un tribun...
La passion l'excuse : on sent en lui du cœur.
Mais Marat ! Ce bandit qui dans le sang se vautre,
Sans l'audace de l'un et sans la foi de l'autre...
Présent pour le massacre, absent pour le danger...
Lorsque Danton agit, Robespierre déclame
Ses lieux communs sans ordre et ses phrases sans âme,
Il fatigue sa plume à polir jour et nuit
Ses creux discours enflés de mots qui font du bruit.

Il faut lire dans Alfred de Vigny, *Servitude et grandeur militaires*, le curieux dialogue de Pie VII et de Napoléon à Fontainebleau. Le pape ne peut placer que deux mots, mais terribles, qui assurent sa victoire sur son terrible adversaire. L'empereur lui prodigue les plus séduisantes promesses : il sera pour la papauté un nouveau Constantin, un nouveau Charlemagne. — *Comediante*, se borne à murmurer le pape, en levant doucement les yeux. — Napoléon change de ton : il s'emporte, il le menace de le réduire au rôle de simple curé. — *Tragediante*, répond à mi-voix Pie VII.

Casimir Delavigne me semble avoir poétiquement tiré la morale de l'histoire, sur cette époque de l'empire, dans l'une de ses *Messéniennes*. Napoléon est seul sous sa tente. Trois guerrières, personnifiant Arcole, les Pyramides, Waterloo, lui apparaissent, et lui prononcent son arrêt :

Tu régnerais encore si tu l'avais voulu.
Fils de la Liberté, tu détrônas ta mère...
La force est sans appui du jour qu'elle est sans frein.
Adieu, ton règne expire, et ta gloire est passée !

Que de belles et intéressantes lectures on pourrait ainsi faire pour associer la littérature et l'histoire nationales ! Les auteurs de cours d'histoire rendraient un bien utile service à nos instituteurs en fournissant pour chaque leçon, outre l'indication des auteurs et des passages où on trouvera des développements historiques, quelques renseignements sur ces lectures plus littéraires qui offrent tant de ressources à l'instituteur pour rendre l'étude aimable. Dans nos écoles normales, le professeur d'histoire et le professeur de littérature ne devraient-ils pas se concerter pour mettre le plus souvent possible quelque concordance entre leurs enseignements? La connaissance des faits ne serait pas inutile à la critique littéraire, qui servirait à son tour à mieux faire saisir la grandeur des événements, le caractère des personnages.

L'enseignement moral et civique, une de nos récentes conquêtes, est aussi difficile, il ne faut pas se le dissimuler, qu'il est important. Il exige de l'instituteur de rares qualités, du tact, de la simplicité, en même temps que de l'élévation et surtout cet accent de conviction, cette chaleur de sentiment, qui sait trouver le chemin du cœur. On ne doit jamais, sous peine de compromettre la cause

qu'on sert, parler froidement du bien, du devoir, de la vertu, de la conscience, de la destinée de l'homme, de la famille, de la société, de la patrie, de l'humanité. Ce ne sont pas des théorèmes à démontrer. « Il est trop matin, » écrit avec grâce Mme de Sévigné, pour parler de tout cela *ex professo* avec des enfants. Ce sont surtout des sentiments généreux qu'il faut exciter et fortifier; afin qu'ils deviennent peu à peu les mobiles de leurs actions. On l'a dit avec un grand bonheur d'expression : il ne faut pas mettre dans la tête ce qui doit être dans le cœur.

Plus la mission de l'instituteur est délicate, plus il doit se trouver heureux d'avoir sous la main des auxiliaires puissants : je ne parle pas des moralistes, des philosophes, dont les élèves ne sauraient comprendre et goûter les leçons, mais des poètes principalement, qui ne sont jamais mieux inspirés que par le devoir et la vertu.

Quelle aimable et persuasive exhortation à l'amour de l'étude que ces vers gracieux de Mme Desbordes-Valmore :

Un tout petit enfant s'en allait à l'école, etc.

L'abeille ne veut ni rire, ni lui apprendre à voler : elle est pressée de se rendre à la ruche pour faire le miel. — Le dogue n'est pas plus disposé à jouer et il rappelle avec douceur l'enfant à son devoir :

Allez donc à l'école, allez, mon petit ange.
Les chiens ne lisent pas ; mais la chaîne est pour eux,
L'ignorance toujours mène à la servitude.
Enfant, vous serez homme et vous serez heureux...
L'espoir d'être homme un jour lui ramène un sourire,
A l'école un peu tard il arrive gaîment,
Et dans le mois des fruits il lisait couramment.

Avez-vous à parler de la conscience, du remords? ne manquez pas, après vos explications simples et courtes,

après un appel à l'expérience même de l'enfant, de saisir vivement son imagination et de lui laisser une impression profonde et durable, par la lecture de cette admirable peinture du supplice de Caïn. Victor Hugo représente le meurtrier en fuite après son crime, essayant de se livrer au repos après une longue et pénible marche.

Ayant levé la tête, au fond des cieux funèbres
Il vit un œil, tout grand ouvert dans les ténèbres,
Et qui le regardait dans l'ombre fixement.

Il reprend sa course désespérée pendant trente jours et trente nuits.

Et comme il s'asseyait, il vit dans les cieux mornes
L'œil à la même place au fond de l'horizon.

Tous ses efforts pour échapper à ce regard vengeur sont vains : il se fait enfermer dans un sépulcre.

L'œil était dans la tombe et regardait Caïn.

Vous avez à faire aimer la vie des champs dans un pays agricole, qui se plaint souvent de la désertion des campagnes. C'est l'un des sujets favoris des poètes. Vous n'aurez que l'embarras du choix entre ces nombreuses pièces de vers, qui me paraissent propres à relever dans leur propre estime les enfants de nos écoles rurales et à leur montrer que le bonheur qu'ils rêvent souvent bien loin est là près d'eux. Quelques vers d'Andrieux se présentent sous ma plume :

Heureux qui loin du bruit, sans projets, sans affaires,
Cultive de ses mains ses champs héréditaires ;
Qui, libre de désirs, de soins ambitieux,
Garde les simples mœurs de ses sages aïeux !...
Oh ! qu'un simple foyer, des pénates tranquilles
Valent mieux que le luxe et le fracas des villes !

Voulez-vous glorifier le travail, celui de la main comme celui de l'esprit, en faire comprendre non seulement

Nous demandons encore à l'instituteur de ne pas laisser partir de l'école les enfants sans les avoir mis à même d'exprimer leurs idées avec ordre, clarté et correction, d'écrire convenablement une lettre, de raconter un fait de la vie commune, de rendre compte d'une lecture, d'une promenade, d'une visite à un musée ou à une usine. Eh bien ! c'est encore la lecture, l'analyse des morceaux choisis de nos bons écrivains qui seront le plus efficace exercice de composition. Car c'est là seulement que l'on comprendra bien, dans leur application, les deux règles essentielles de l'art d'écrire : l'enchaînement des pensées, la propriété et la beauté de l'expression. De savants préceptes de rhétorique ne seraient pas plus à leur place dans l'école primaire que des dissertations philosophiques sur la morale. L'étude des bons modèles, voilà le véritable maître de composition.

L'instituteur choisit quelque beau passage d'un auteur, à la portée des enfants, assez court pour être facilement saisi dans son ensemble, assez intéressant pour que l'attention n'ait pas trop de peine à se maintenir sur un même sujet. Par une lecture intelligente, il en fait d'abord comprendre le sens général, il en fait sentir la beauté et l'intérêt. Puis il revient sur son texte, l'analyse à grands traits pour mettre en lumière l'idée principale, pour classer les idées secondaires et montrer le lien qui rattache entre elles toutes ces idées. Enfin, descendant dans le menu détail, il attire l'attention des élèves sur le choix des expressions, sur la place des mots, sur la construction et le mouvement de la phrase. Par de fréquentes questions il s'assure que toutes ses explications ont été comprises et retenues. Alors, le livre étant fermé, il exerce les meilleurs élèves à reproduire de vive voix la suite des idées de l'au-

teur, le développement d'un paragraphe, ou même l'ensemble du morceau. Il rectifie à mesure les impropriétés et les faiblesses d'expression, mais surtout le défaut de liaison des pensées. Toute la classe est alors bien préparée pour se recueillir la plume à la main et pour s'essayer à traiter de son mieux le sujet qui a été ainsi consciencieusement étudié. Une nouvelle lecture du passage sera le corrigé naturel, et l'on peut être sûr qu'il sera fait de main de maître.

Cette pratique est simple, facile d'après une solide préparation, certainement efficace. Elle aurait, de plus, l'inestimable avantage de mettre entre les mains des jeunes gens, à leur sortie de l'école, un puissant instrument de travail, s'ils désiraient pousser plus loin leurs études et perfectionner leur style. Quand l'instituteur ne sera plus là, ils ne sauront pas trouver de sujets à traiter, et ils n'auront personne pour juger leurs essais, corriger leurs fautes et leur donner une direction. Apprenons-leur donc à se mettre à l'école des bons écrivains. Franklin n'a pas eu d'autre professeur de rhétorique.

Très jeune encore, vers l'âge de quinze ans, passionné pour la discussion, il avait échangé quelques lettres avec un ami sur la question de l'éducation des femmes. Son père trouva par hasard cette correspondance, loua l'orthographe et la ponctuation de l'apprenti imprimeur, mais lui prouva qu'il était loin d'avoir la même élégance d'expression, la même méthode et la même clarté que son ami. « Dès lors, écrit Franklin dans ses *Mémoires*, je fis plus d'attention à ma façon d'écrire, et je pris la résolution de perfectionner mon style. Vers cette époque, je trouvai un volume dépareillé du *Spectateur* d'Addison. Jamais je n'avais vu cet ouvrage. Je l'achetai, le lus, le relus, et fus en-

chanté. Le style m'en parut excellent, je conçus le désir de l'imiter, s'il m'était possible. Dans cette vue, j'en choisis quelques articles, et après avoir pris des notes abrégées sur les idées contenues dans chaque phrase, je les laissai de côté durant quelques jours. Et alors, sans regarder le livre, j'essayais de reproduire l'original en restituant chaque phrase dans son entier à l'aide des expressions qui me semblaient les plus convenables. Je comparais alors mon *Spectateur* avec celui d'Addison ; j'aperçus quelques-unes de mes fautes, et je les corrigeai... Quelquefois je brouillais toutes mes notes, et après quelques semaines, je tâchais de les remettre en ordre avant de rétablir les phrases dans leur entier, et de traiter de nouveau le sujet. C'était pour m'apprendre à arranger les idées. En comparant mon œuvre avec l'original, je découvrais bien des choses et je les corrigeais... Le temps que je consacrais à cet exercice de style et à la lecture, c'était le soir, ou le matin avant l'heure de l'ouvrage, ou le dimanche quand je réussissais à passer ce jour à l'imprimerie. » (Chap. I.)

Que les instituteurs, en pratiquant avec leurs élèves, à l'exemple de Franklin, cet excellent exercice, ne leur promettent pas d'hériter de la plume si fine, si sensée, si aimable, de l'illustre Américain. Le style, c'est l'homme : ne nous faisons pas d'illusion. Mais ils peuvent en toute assurance leur garantir qu'ils apprendront à mieux tourner une lettre, à rédiger plus correctement et plus clairement une note ou un rapport, à trouver avec moins de peine, pour l'expression de leurs idées, les mots justes et convenables, et à mettre plus d'ordre dans leurs pensées. Ils n'auront pas perdu leur temps et leur peine.

Je prévois une objection et je vais au-devant. Mais

c'est toute une bibliothèque qu'il faudrait avoir à notre disposition! penseront peut-être quelques instituteurs. Or, nous habitons la plupart de petites communes rurales, loin d'un centre important de population: nous manquons de ressources. La bibliothèque de la ville est trop loin ; notre modeste budget ne nous permet guère d'acheter des livres. Le temps nous ferait défaut d'ailleurs pour ces recherches. — Ma réponse sera courte et péremptoire: il m'a suffi de quelques heures pour trouver dans cinq ou six recueils de morceaux choisis faits pour les classes tous les passages que j'ai indiqués. Un instituteur désireux de se donner à lui-même cette haute éducation intellectuelle, sans laquelle il restera fort au-dessous de sa mission d'éducateur, ne peut donc se plaindre d'être arrêté par un sacrifice d'argent et de temps au-dessus de sa bonne volonté.

Pourquoi, d'ailleurs, les professeurs et les directeurs d'école normale, s'ils se pénétraient bien de l'immense portée des études littéraires, ne prendraient-ils pas le soin tout particulier de recueillir tous ces beaux morceaux, de les faire copier, ou mieux encore autographier, et de ne laisser partir aucun élève-maître sans le munir de ce précieux bagage, comme j'en ai vu qui s'occupent de leur faire composer un herbier ou former une collection d'insectes? Il y a des bibliothèques dans nos écoles normales: elles ne servent pas assez; on lit peu, on n'apprend pas à travailler, à se livrer à des recherches personnelles, à connaître les sources où l'on peut puiser une instruction plus approfondie et les matériaux de leçons solides, variées, intéressantes. Mieux vaudrait savoir moins au sortir de l'école normale, et avoir la curiosité plus éveillée, et une certaine connaissance des livres.

Enfin, veut-on ne voir dans la littérature qu'une distraction, un passe-temps ? Même à ce point de vue en apparence bien secondaire, quelle importance extrême ne conserve-t-elle pas ! Quel intérêt social n'y a-t-il pas à donner aux enfants de l'ouvrier et du paysan le goût des plaisirs intellectuels? n'est-ce pas une sauvegarde de l'esprit et du cœur contre les jouissances matérielles qui dégradent, qui abrutissent, qui dissipent le salaire et ruinent la santé ? Aimer la lecture, c'est s'assurer contre l'ivrognerie : qui fréquente la bibliothèque populaire ne sera pas un pilier de cabaret; et ce que l'intempérance perd, c'est la civilisation qui le gagne ; c'est la paix et l'ordre dans la famille, c'est l'épargne, qui assure le repos des vieux jours ou prépare un avenir meilleur aux enfants. C'est l'éducation plus vigilante des fils et des filles, c'est le bon exemple et le respect de l'autorité paternelle. Et la société, qui se compose d'individus et de familles, profite nécessairement de cette amélioration : elle aura à réprimer et à punir moins de violentes disputes, moins de coups et de blessures; les tribunaux auront à infliger moins d'amendes et de jours de prison.

C'est l'élévation progressive et durable des classes populaires par le seul moyen efficace : l'éducation. Nos lois ont proclamé l'égalité civile et politique. C'est très bien ; mais il y en a une autre dont la conquête importe fort à la paix sociale : c'est l'égalité morale par la culture intellectuelle. N'est-ce pas une sorte de fiction de proclamer égaux deux êtres dont l'un aurait développé ses facultés les plus élevées, dont l'autre, inculte et grossier, continuerait à vivre dans l'ignorance, presque réduit à des instincts, sensible seulement à de grossiers plaisirs ? Là est encore la principale barrière qui sépare les diverses

classes de la société, trop étrangères l'une à l'autre par les connaissances, le langage, les manières, le goût et les distractions. C'est l'éducation intellectuelle et morale — et je compte principalement sur la littérature pour la donner à tous — qui abaissera ces barrières, rapprochera les distances, rétablira le niveau. L'école primaire ne peut avoir d'ambition plus élevée, plus sociale, plus civilisatrice. Commençons de bonne heure, simplement, sans prétentions, mais avec cœur et dévouement, cette familiarité de l'enfant avec les belles manifestations de l'esprit humain; donnons-lui le goût et l'amour de la lecture, afin que dans la plus humble mansarde les plus beaux génies de tous les temps et de tous les pays puissent apporter la lumière, la consolation, la gaieté, la force et l'espérance. Les œuvres raffinées ne sont faites que pour les délicats. Mais les vraies et grandes beautés sont à la portée de tous. Je me souviens qu'étant élève de philosophie, il me vint à l'idée de lire à la servante de ma famille, personne absolument illettrée, un dialogue de Platon, le *Criton* ! J'ai rarement été témoin d'un enthousiasme aussi sincère, au récit de la mort sublime de Socrate, victime de son obéissance aux lois d'une patrie même injuste. Qui n'a été frappé, aux représentations populaires et gratuites des chefs-d'œuvre classiques, les jours de fête nationale, de l'intelligente attention des esprits les moins cultivés et de leurs applaudissements sympathiques juste aux bons endroits, en l'absence de tout entrepreneur de succès ? C'est que devant une situation vraiment émouvante il suffit d'avoir du cœur pour éprouver un vif et profond sentiment; et le cœur, c'est ce qui manque le moins à notre généreuse population, habituée dans la vie de chaque

jour à prodiguer les actes du dévouement le plus désintéressé.

Je ne puis mieux terminer cette lettre, Monsieur, qu'en la résumant dans l'excellente conclusion de votre *Art de la lecture* :

« Quel puissant et nouveau moyen d'action du maître sur les classes populaires et rustiques, s'il peut les initier peu à peu, grâce à la lecture, à une intelligence même imparfaite de quelques-uns de nos chefs-d'œuvre ! N'est-ce donc pas aussi une leçon d'histoire de France qu'une leçon sur le génie de la France ? N'est-ce pas notre devoir de multiplier, de resserrer sous toutes les formes les liens qui attachent le peuple aux gloires intellectuelles de la patrie ? N'a-t-il pas, lui aussi, une imagination, une pensée, un cœur ?

» Sachons-le bien ! Il n'y a de progrès réel, en éducation, que celui qui commence par l'enfance et par le peuple ; et, dans un Etat démocratique, tout étant fait par tous, tout doit être fait pour tous. »

LETTRE DIXIÈME

A M. Guillaume, membre de l'Institut, inspecteur général de l'enseignement du dessin.

Monsieur l'Inspecteur général,

En passant en revue, pour mettre dans tout leur jour les principes et les applications de la pédagogie moderne, les matières diverses qui ont successivement conquis leur place dans les programmes de l'instruction primaire, j'ai de bonne heure rencontré le dessin. Pénétré de l'idée si magistralement développée par Herbert Spencer, que l'école doit préparer le jeune enfant au rôle qui l'attend dans la vie, et m'efforçant de l'inculquer profondément dans l'esprit de nos instituteurs, je ne pouvais oublier le dessin dans la préparation aux professions industrielles qui occuperont un si grand nombre de nos élèves. Des voix autorisées, comme la vôtre, comme celles de M. Viollet-le-Duc, de M. Charles Blanc, ont combattu avec succès ce préjugé ridicule et funeste que le dessin est « un art d'agrément, c'est-à-dire une distraction pour les oisifs. Aujourd'hui, les bons esprits reconnaissent que l'étude du dessin doit entrer dans l'éducation de tout le monde, qu'elle est nécessaire, non seulement à la plupart de ceux qui embrassent les carrières libérales, mais surtout à l'industriel, au manufacturier, à l'artisan, à l'agriculteur, c'est-à-dire à tous les citoyens qui contribuent le plus au développement des richesses nationales. » *(Disc. de distribution de prix, 1875.)*

Le dessin est, en effet, l'instrument indispensable pour relever la dignité du travailleur, pour perfectionner son ouvrage, et pour assurer le succès de nos diverses industries au milieu de l'active et intelligente concurrence que se livrent les nations civilisées. C'est, bien mieux que les lettres de l'alphabet, la lecture et l'écriture de tout travail manuel. Le patron n'expliquera jamais et l'ouvrier ne comprendra jamais, avecles mots de la langue, quelque précis et bien ordonnés qu'on les suppose, comme avec le simple tracé de quelques lignes, avec deux ou trois coups de crayon, l'ouvrage à exécuter ; et l'exécution ne peut que gagner en beauté et en valeur si l'artisan a reçu une éducation professionnelle plus complète et plus élevée. La poterie la plus commune sera tournée avec plus de grâce, le meuble le plus ordinaire aura de plus élégantes proportions et sera orné avec plus de goût. « L'avenir des industries de Paris, disiez-vous dans un discours de 1874, est étroitement lié à la prospérité des écoles de dessin et à leur développement. » Cela est vrai de toutes les industries de France.

Je n'ai pas à revenir sur ce point si bien établi. Mon intention est de considérer de plus haut les beaux-arts dans leur rapport avec l'éducation générale, et de chercher jusqu'où, dans quelle mesure et par quels moyens, ils peuvent concourir au développement de l'intelligence et du cœur des enfants de nos écoles. La boutade misanthropique de Rousseau ne mérite pas une réfutation : « A quoi bon les beaux-arts ? Ils ne sont qu'une flatterie publique des passions régnantes... En fait d'arts, il n'y a de tolérables que ceux qui fournissent à nos premiers besoins, nous donnent du pain pour nous nourrir, un toit pour nous abriter, un vêtement pour nous couvrir, des armes

pour nous défendre. » Cette préoccupation exclusive de l'utilité matérielle est la conception la plus étroite, la plus mesquine, la plus fausse en éducation, la plus démoralisante pour l'individu et la société ; car elle est éminemment propre à favoriser « cette espèce de passion du bien-être qui est comme la mère de la servitude, passion molle et pourtant tenace et inaltérable, qui se mêle volontiers et, pour ainsi dire, s'entrelace à plusieurs vertus privées, à l'amour de la famille, à la régularité des mœurs, au respect des croyances religieuses, et même à la pratique tiède et assidue du culte établi, qui permet l'honnêteté et défend l'héroïsme, et excelle à faire des hommes rangés et de lâches citoyens. » (De Tocqueville, *L'ancien régime et la Révolution.*)

Herbert Spencer, malgré tous les liens qui le rattachent à Rousseau, bien qu'il ait pour principe de ramener toute chose à la valeur pratique, déclare hautement attacher, autant que qui que ce soit, du prix à la culture esthétique et aux plaisirs qu'elle donne : « Sans la peinture, la sculpture, la musique, la poésie et les émotions produites par les beautés naturelles de toute espèce, la vie perdrait la moitié de son charme. Ainsi, loin de regarder l'éducation du goût et les jouissances qu'elle procure comme dépourvues d'importance, nous croyons que ces jouissances occuperont dans l'avenir beaucoup plus de place qu'elles n'en occupent à présent dans la vie de l'homme. Quand les forces de la nature nous seront mieux asservies ; quand les moyens de production seront perfectionnés ; quand le travail humain pourra être au dernier point ménagé ; quand l'éducation aura été si bien organisée, que la préparation aux fonctions les plus essentielles de l'activité humaine pourra être obtenue d'une façon relativement prompte ;

et quand, par conséquent, l'homme aura plus de temps libre à sa disposition, alors le beau dans l'art et dans la nature viendra occuper, à bon droit, une large place dans tous les esprits. » *(L'Éducation.)*

Sans attendre que la suite des années et peut-être des siècles permette de réaliser dans sa plénitude ce beau programme, l'école primaire peut et doit être mise en demeure d'ébaucher l'éducation esthétique des masses par ce double enseignement dont Pestalozzi a révélé l'importance :

Le chant et le dessin.

Personne ne songe à former des artistes. « S'il en sort de nos écoles, disait M. Viollet-le-Duc, c'est que la nature les prédestinait aux arts ; avec ou sans nous, les artistes surgiront là où ils doivent surgir. » (1875, *Discours*). Personne ne redoute non plus d'exciter la jeunesse, par une provocation dangereuse, à embrasser la carrière artistique, et d'augmenter ainsi le nombre des déclassés. Le but que l'on poursuit, c'est plus et mieux que l'habileté professionnelle de l'ouvrier ; c'est la culture intellectuelle et morale de l'homme, c'est l'élévation du niveau de l'éducation générale ; c'est, en un mot, une œuvre éminemment sociale et patriotique.

Dessiner, en effet, c'est exercer l'intelligence bien plus encore que la main ; c'est apprendre à regarder avec méthode et à voir avec précision ; c'est se rendre compte des lignes, de leur nature, de leur longueur, de leur direction, de leurs rapports ; c'est évaluer le plus ou moins d'ouverture des angles ; c'est saisir cette géométrie élémentaire qui ramène tout à des formes simples, et ces grandes lois de la perspective qui, suivant la distance et la position des objets, en altèrent les contours et en dégradent les teintes.

Or, rien de tout cela n'est ni impossible ni même difficile à l'école primaire. Un tableau noir, des tracés quadrillés sur l'ardoise ou le papier pour les commençants, quelques figures planes, quelques solides géométriques, quelques objets usuels, suffiront entre les mains d'un instituteur intelligent, pour établir méthodiquement sur des bases fermes ce que Pestalozzi appelle si heureusement l'A B C de l'intuition. L'enfant est si apte à ce genre de travail, il est si naturellement poussé par l'instinct à construire, à inventer, à faire œuvre de ses mains, soit en charbonnant sur un mur quelque tracé informe, soit en pétrissant le sable ou la terre, que Frœbel, fidèle et respectueux interprète de la nature, s'empressa de mettre entre les mains des plus jeunes enfants de petits bâtons, des lattes, des carrés et des cubes, des cercles et des balles, des bandes de papier, des crayons et des fils de diverses couleurs. Les résultats merveilleux qu'il obtint confirmèrent les succès réalisés par Pestalozzi. Ce n'était donc pas un rêve de penser que l'art, dans ses données fondamentales, doit faire partie du patrimoine commun de l'humanité, et que le dessin, comme la lecture et l'écriture, forme une partie essentielle de l'éducation de tout homme.

Ainsi préparés par ces exercices élémentaires de l'école maternelle et de l'école primaire, possédant ce qu'on appelle l'alphabet de la forme et des couleurs, nos élèves seront en mesure de s'essayer dans le grand livre de la nature. La promenade, qui devrait prendre un rang très important dans l'emploi du temps à de si nombreux points de vue, par exemple, pour former à la marche nos jeunes gymnastes, pour constituer les musées scolaires, pour acquérir des notions pratiques de géographie, de topographie, pour se

rendre compte des mesures itinéraires, pourrait devenir un excellent moyen d'éducation artistique.

Que de modèles la moindre excursion n'offrirait-elle pas au crayon de nos jeunes dessinateurs, depuis les détails les plus simples, une chaumière, un pont, une charrette, un moulin, un clocher, une charrue, un groupe de rochers, une fleur, des feuilles, un insecte, jusqu'à l'ensemble plus compliqué que présentent une usine, un château, des ruines, un chêne, un massif d'arbres, un paysage accidenté! Une avenue plantée d'arbres, une voie de chemin de fer, avec ses rails et ses fils télégraphiques, une rue avec ses maisons alignées et ses rangées de becs de gaz, voilà des applications sensibles et frappantes des lois fondamentales de la perspective.

Avec l'émulation que ne peut manquer d'exciter un exercice collectif si plein d'attrait, on est en droit de compter sur les résultats les plus satisfaisants. Les progrès seront sûrs et rapides, le sentiment des beautés de la nature deviendra plus vif et plus délicat, une source de plaisirs purs sera mise à la portée de tous: grave sujet auquel les moralistes n'ont peut-être pas accordé assez d'attention.

« Tu me demandes, écrit Töpffer, si je vois avec plaisir que tu t'adonnes à imiter sur le papier les choses qui te frappent aux champs ou ailleurs. Cette question seule m'a causé de la joie, en me prouvant que tes goûts inclinent vers la culture des beaux-arts. Je sais mieux que toi, mon fils, ce qu'est la vie: c'est une suite de travaux, de devoirs, qu'il faut remplir au milieu d'agitations et de vicissitudes de toutes sortes. Ces travaux, souvent pénibles, ont besoin d'être coupés par de longs loisirs, et c'est l'emploi de ces loisirs qui est le grand écueil des hommes... De toutes les choses qui portent le nom de plaisir et qui

servent aux récréations des hommes, il n'en est aucune que j'estime meilleure, plus douce et plus préservatrice, plus utile et plus noble de sa nature, plus propre, tout en occupant l'intelligence et les doigts, à conduire l'âme vers ce qui est beau et pur... Là, satisfait et paisible, allant d'essais en essais, de progrès en progrès, à chacun, tu découvriras dans l'art par lequel tu imites, et dans la nature qui te sert de modèle, des choses curieuses pour l'esprit, utiles pour l'intelligence, ou intéressantes pour le cœur... Au plus humble croquis que tu traceras en face d'une campagne ou d'un bois, l'adresse, l'intelligence, l'observation, le jugement, l'imagination, trouveront tour à tour leur rôle et leur emploi; sans compter ce charme attrayant qu'éprouvent en face de la nature ceux qu'ont émus ses beautés. »

Cet excellent passage des *Réflexions et menus propos d'un peintre génevois* m'est surtout revenu à l'esprit, un jour que je vis, dans une de mes tournées, les élèves d'un lycée du centre manifester le plus complet ennui en s'acquittant, comme d'une corvée imposée, de la promenade du jeudi. Aucun entrain, aucune gaîté; quelques-uns se promenaient de long en large, la plupart étaient appuyés sur le parapet d'un pont, le dos tourné à la verdoyante vallée qui se déroulait entre des hauteurs assez pittoresques. On attendait avec résignation l'heure de rentrer au lycée, comme ce petit enfant qui, interrogé sur ce qu'il faisait à l'école, répondit ingénument : j'attends qu'on sorte ! Et cependant la nature était là qui posait complaisamment devant eux, étalant ses magnificences, ses prés verts, des rochers dénudés, des massifs d'arbres, un cours d'eau serpentant dans le fond, un petit village coquettement adossé à la colline. J'aurais voulu voir chacun de ces lycéens, muni d'un album et d'un crayon,

s'essayer à tracer quelque croquis du beau spectacle qui s'étalait vainement à leurs yeux. Quel autre profit ils eussent tiré de leur insipide promenade, ces jeunes gens, qui, par leur première éducation, par leurs études, leurs lectures, sont, bien mieux que nos élèves des écoles primaires, préparés à recevoir cette éducation esthétique, si admirablement réclamée pour tous par Channing !

« En considérant notre nature, nous découvrons parmi nos admirables facultés le sens ou la perception du beau. Nous en trouvons le germe chez tous les hommes, et il n'y a pas de faculté qui soit plus susceptible de culture; pourquoi donc cette culture ne serait-elle pas favorisée chez tous? Il est à remarquer que les ressources que ce sentiment trouve dans l'univers sont infinies. Il n'y a qu'une faible partie de la création que nous puissions changer en nourriture, en vêtements, en satisfactions du corps; mais la création entière peut servir au sens du beau. La beauté est partout. Elle s'épanouit dans les fleurs du printemps. Elle ondule dans les branches des arbres et les herbes du gazon. Elle habite les abîmes de la terre et de la mer, et brille dans les couleurs du coquillage et de la pierre précieuse. Et non seulement ces faibles objets, mais l'océan, les montagnes, les nuages, les cieux, les étoiles, le soleil levant et couchant, tout est inondé de beauté. L'univers est son temple; les hommes qui la sentent vivement ne peuvent lever les yeux sans qu'elle ne les environne de tous côtés. Or, la beauté est si précieuse, les jouissances qu'elle procure sont si délicates et si pures, tellement en rapport avec nos sentiments les plus nobles et les plus tendres, si près de l'adoration de Dieu, qu'il est pénible de songer à la multitude d'hommes qui vivent ici-bas en aveugles, comme

si, au lieu de posséder cette belle terre et ce glorieux firmament, ils habitaient un cachot. Une joie infinie est perdue pour le monde, faute de cultiver le sentiment du beau. » *(De l'éducation personnelle).*

A côté du livre de la nature, il y a le livre non moins précieux de l'art. Nos élèves doivent aussi apprendre et aimer à le feuilleter. Car les musées, les tableaux, les statues, les gravures, les albums, les monuments, les expositions, offrent de puissants moyens d'instruction et d'éducation. Ils ont été trop longtemps négligés ; mais l'administration qui réunit dans ses mains le service de l'instruction publique et des beaux-arts s'est emparée de la question avec un vif sentiment de son importance.

« L'on peut se demander, dit M. Buisson dans le rapport très motivé qu'il adressait le 12 mai 1880 à M. le ministre, si, à côté des petites collections destinées à l'enseignement proprement dit, il n'y aurait pas lieu d'y envoyer de votre part, à titre d'encouragement, un choix d'objets pouvant servir à inaugurer une sorte de premier enseignement artistique tout à fait populaire et purement intuitif, par exemple des albums contenant la reproduction des principaux chefs-d'œuvre de la peinture, de la sculpture, de l'architecture, ou encore des séries de sujets choisis pour les projections photographiques...

» Ne conviendrait-il pas de réformer l'imágerie scolaire et enfantine et d'en tirer tous les services qu'elle peut rendre indirectement à l'instruction primaire ?

» Serait-il impossible de substituer aux grossières enluminures, aux images niaises, aux bons points et aux accessits en papier gaufré, une ou plusieurs séries de récompenses consistant en bonnes gravures de grandeur

différente, depuis celle qui servirait de récompense hebdomadaire ou mensuelle jusqu'à la grande feuille reproduisant, par exemple, un des chefs-d'œuvre de lachalcographie du Louvre, qui serait donnée en prix, et qui, soigneusement conservée par la famille, introduirait dans la plus humble demeure comme un reflet des musées? Notre histoire, en particulier, ne pourrait-elle pas être presque toute entière illustrée de la sorte? Cette diffusion par l'imagerie populaire des plus grands souvenirs de notre vie publique ne tentera-t-elle pas des artistes distingués? Les ressources inappréciables dont dispose l'administration des beaux-arts ne vous permettraient-elles pas de donner une impulsion puissante à cette forme nouvelle de l'instruction et de l'éducation nationales? »

Une commission, nommée le 27 juillet 1880, fut donc chargée d'étudier les questions relatives à la décoration des écoles au moyen de tableaux, peintures, cartes et dessins; à la constitution de petites collections artistiques destinées aux musées scolaires; au choix de gravures destinées à être données en récompenses aux enfants des écoles. Un récent arrêté du 18 juillet 1882, divisant le travail pour atteindre plus vite et plus sûrement le but, institue trois comités spéciaux. Il y a lieu d'espérer que cet appel fait par l'administration à d'éminents artistes, à des critiques autorisés, ne tardera pas à nous armer de nouveaux moyens pour l'éducation de nos jeunes élèves.

Depuis quelques années les illustrations de nos livres primaires ont fait de notables progrès. Les éditeurs cherchent à leur donner une certaine valeur artistique; on reproduit de préférence les tableaux, les statues des maîtres. Cette représentation des personnages, des cos-

tumes, des armes, des monuments, des grands faits de la vie nationale, est une heureuse application de la méthode intuitive; on ne saurait trop applaudir à son développement et à ses progrès. Rien ne peut mieux servir à faire revivre les époques et à leur donner leur vraie physionomie. C'est une très riche mine dont on a commencé habilement l'exploitation de diverses manières également dignes d'éloge, dans les livres, sur les couvertures des cahiers, sous la forme de bons points ou de grandes images murales, servant de sujets aux entretiens du maître ou aux descriptions de l'élève.

Il est à noter malheureusement que, dans ces reproductions des œuvres d'art, le nom de l'artiste n'est, pour ainsi dire, jamais donné. Pourquoi ne pas associer la bataille de Tolbiac, ou celle de Ravenne, et Ary Scheffer; Bouvines, Fontenoy, La Smalah, Constantine, et Horace Vernet; François I[er], Charles Quint, Philippe II, et Titien; Richelieu et Philippe de Champagne; Louis XIV, Bossuet, et Rigaud; le passage du Rhin et Van der Meulen; Mazarin et Coyzevox; Voltaire et Houdon; le serment du Jeu de Paume, Pie VII, Napoléon, et David d'Angers, etc.? C'est perdre une occasion bien naturelle d'initier les enfants à l'histoire des beaux-arts, de leur donner une idée des différentes écoles et de leur rendre plus profitable la visite des musées.

Dans une des dernières expositions, un tableau spirituel et mordant représentait, autour du chevalet d'un paysagiste momentanément absent, quelques oies occupées à regarder la toile sans y comprendre grand'chose. A combien de spectateurs aurait-on pu dire avec Horace: Ne riez pas si fort: c'est votre histoire qu'on raconte? Dans le salon carré du Louvre, j'ai entendu, à quelques mois d'intervalle, deux bons bourgeois expliquer à leur famille

le même tableau : Voilà Judith qui va couper la tête à Holopherne ! Et l'autre : Tenez, Charlotte Corday et Marat ! ! Or, il s'agissait du tableau de Guérin représentant le meurtre d'Agamemnon par Clytemnestre ! Si l'administration des beaux-arts prenait en considération le vœu souvent exprimé de trouver sur chaque cadre l'indication claire et précise du sujet traité par le peintre, la foule qui visite nos musées en retirerait une instruction générale et y prendrait un plaisir plus vif.

J'ai mentionné en passant l'emploi des images dans les exercices de composition française. Ce point mérite d'être recommandé à l'attention particulière des maîtres intelligents. L'éducation intellectuelle et l'éducation morale n'ont pas moins à y gagner que l'éducation artistique. La lecture de quelques pages de Diderot sur les beaux-arts serait la meilleure initiation à ce travail, qui demande de la méthode, de la délicatesse et du goût. Les appréciations de l'éminent critique sur les tableaux et les esquisses de Greuze, l'*accordée de village*, la *mère bien aimée*, le *fils ingrat*, le *mauvais fils puni*, sont des modèles de clarté dans l'exposition et de sentiment dans la critique. Qu'on en juge par cet échantillon:

Le mauvais fils puni.

« Il a fait la campagne, il revient, et dans quel moment ? au moment où son père vient d'expirer. Tout a bien changé dans la maison. C'était la demeure de l'indigence: c'est celle de la douleur et de la misère. Le lit est mauvais et sans matelas; le vieillard mort est étendu sur ce lit. Une lumière qui tombe d'une fenêtre n'éclaire que son visage; le reste est dans l'ombre. On voit à ses pieds, sur une escabelle de bois, le cierge bénit qui brûle, et le

bénitier. La fille aînée, assise dans le confessionnal de cuir, a le corps renversé en arrière, dans l'attitude du désespoir, une main portée à sa tempe, et l'autre élevée, et tenant encore le crucifix qu'elle a fait baiser à son père. Un de ses petits enfants, effrayé, s'est caché le visage dans son sein. L'autre, les bras en l'air et les doigts écartés, semble concevoir les premières idées de la mort. La cadette, placée entre la fenêtre et le lit, ne saurait se persuader qu'elle n'a plus de père : elle est penchée vers lui ; elle semble chercher ses derniers regards ; elle soulève un de ses bras, et sa bouche entr'ouverte crie : mon père, mon père ! est-ce que vous ne m'entendez plus ? La pauvre mère est debout, vers la porte, le dos contre le mur, désolée, et ses genoux se dérobant sous elle.

» Voilà le spectacle qui attend le fils ingrat. Il s'avance ; le voilà sur le pas de la porte. Il a perdu la jambe dont il a repoussé sa mère, et il est perclus du bras dont il a menacé son père.

» Il entre. C'est sa mère qui le reçoit. Elle se tait ; mais ses bras tendus vers le cadavre lui disent : tiens, vois, regarde ; voilà l'état où tu l'as mis.

» Le fils ingrat paraît consterné ; la tête lui tombe en avant, et il se frappe le front avec le poing.

» Quelle leçon pour les pères et pour les enfants !...

» Je ne sais quel effet cette courte et simple description d'une esquisse de tableau fera sur les autres ; pour moi, j'avoue que je ne l'ai point faite sans émotion *(Salon de 1765)*. »

Ces lectures sur les beaux-arts, sur la vie et les œuvres des grands maîtres, me paraissent le complément indispensable des leçons de dessin. En 1868, je les fis introduire dans les cours de la Société industrielle de Reims,

et j'inaugurai cette féconde innovation, le jour de la distribution des prix, en lisant devant une magnifique gravure de la *Transfiguration*, de Raphaël, exposée aux regards des élèves, quelques pages exquises d'Athanase Coquerel fils *(Des beaux-arts en Italie)*. A quatorze ans de distance, je me rappelle avec une bien vive satisfaction l'effet de cette lecture. Au seul nom de Raphaël, les élèves étaient naturellement tout disposés à l'admiration ; ils se sentaient en présence d'une œuvre de maître. Mais ils le sentaient vaguement, et ils eussent été embarrassés de rendre compte de leur admiration. C'est que ces physionomies, ces gestes, ces attitudes, ces groupements de personnages, sont autant de signes qu'il faut savoir traduire et interpréter pour comprendre et sentir l'œuvre de l'artiste. Pour la plupart de mes auditeurs, pour tous peut-être, un voile épais couvrait ce chef-d'œuvre ; à chaque ligne, un coin du voile se souleva, et l'admirable composition de Raphaël leur apparut enfin dans toute sa magnificence.

Ce n'est pas seulement l'intelligence qui se développe, le goût qui se forme dans de pareilles études, c'est avec le sentiment du beau l'amour du bien. L'art n'a pas pour mission de prêcher la morale, mais il peut être mis largement à contribution pour inspirer la pratique du devoir. « Telle scène de l'inquisition, dit très bien M. Charles Blanc dans sa belle *Grammaire des arts du dessin*, où Granet n'aura vu que la sombre poésie d'une lumière comprimée, nous enseignera la tolérance. Tel épisode de l'histoire nous apprendra mieux que ne ferait un livre ce qu'il faut admirer, ce qu'il faut haïr. Telle peinture où l'on voit de jeunes nègres garrottés, insultés, frappés, descendus à fond de cale, amènera l'abolition de l'esclavage aussi sûrement et

plus vite que les plus sévères formules du droit des gens. *La famille malheureuse* de Prudhon remuerait toutes les fibres de la charité aussi bien que les homélies des prédicateurs... Un Greuze, un Chardin, conseillent sans pédantisme la paix intérieure et l'honnêteté. »

Toutes les raisons se réunissent donc pour donner, à l'école primaire, dans la mesure que comporte l'âge des enfants, le plus large développement de l'élément artistique. Puisque nous sommes en train de reprendre, en l'agrandissant, l'idée de Montaigne qui voulait faire « pourtraire en l'eschole la Joie, l'Alaigresse, et Flora, et les Grâces », proposons-nous pour modèle la judicieuse installation de la palestre grecque que décrit Vitruve. Dans une salle qu'il appelle l'éphébée, les murs étaient décorés d'une série de bas-reliefs, représentant par ordre les principaux événements de l'âge héroïque de la Grèce. L'enseignement du maître, les leçons de l'élève, tout cela était rendu vivant par les chefs-d'œuvre de l'art. Ornons de même les murs de nos classes de toutes les belles productions du génie humain, qui rendront si facile, si agréable, si féconde, la tâche du maître et celle des élèves. Ce ne sera pas seulement cette décoration à inspirer la gaieté, que Montaigne voulait introduire dans les « vrais geaules de jeunesse captive » de son temps, ce sera un instrument puissant de cette haute éducation intellectuelle et morale que la France républicaine a pris à cœur de donner à tous ses enfants. Vous le disiez avec conviction, monsieur l'inspecteur général, à la distribution des prix aux élèves des cours de dessin, en 1874: « En travaillant à ouvrir plus largement à la jeunesse le monde des formes, le monde plastique, qui, comme le monde des lettres, a sa langue, son écriture, sa grammaire et sa philosophie, nous croyons faire quelque

chose de plus qu'une œuvre répondant à l'agrément et à l'intérêt matériel. Nous avons conscience, et j'en atteste notre présence dans cet amphithéâtre de la Sorbonne, nous avons conscience de faire une œuvre qui touche aux humanités, une œuvre d'instruction publique. »

Le personnel enseignant est-il, sous ce rapport, à la hauteur de sa tâche? Evidemment non. La très grande majorité, pourvue seulement du brevet élémentaire, dont le niveau a si fort baissé dans les dernières années, est encore étrangère à toute notion de dessin. Beaucoup d'écoles de villes ont des professeurs spéciaux. Je crois que l'idéal à poursuivre, c'est que la leçon de dessin soit donnée par l'instituteur lui-même. Comme le dit avec un sens profond M. Walter Smith, l'intelligent organisateur de l'enseignement du dessin dans le Massachussets, « l'élève se défie de ce que son maître n'a pu apprendre. » Le vrai rôle des professeurs spéciaux serait de former les instituteurs eux-mêmes, de leur enseigner les principes, de leur donner une direction. On le fait à l'école normale. Il faut organiser des cours pour le grand nombre de maîtres qui n'ont point passé par cet excellent noviciat. Je citerai en exemple ce qui se pratique à Limoges. Un cours normal professé à l'École nationale d'art décoratif réunit tous les jeudis plus de cent vingt instituteurs ou institutrices de la Haute-Vienne. Les résultats obtenus sont des plus satisfaisants. La sollicitude éclairée des conseils généraux peut, avec de bien faibles sacrifices, doter tous les départements d'une institution aussi utile et aussi nécessaire.

On a peut-être compris plus vite pour la musique que pour le dessin l'important service que les beaux-arts pourraient rendre à l'éducation. Dès 1819, M. de Gérando

proposait à la Société d'enseignement élémentaire l'introduction du chant dans les écoles. A quelques jours de là, rencontrant Béranger : « Connaissez-vous, lui dit-il, un musicien qui puisse doter nos écoles des bienfaits du chant ? » — J'ai votre homme, répondit le poète. C'était Wilhem, qui fonda l'enseignement populaire du chant en France et créa l'orphéon. Dans une strophe bien connue, Béranger a célébré la portée morale de cette grande œuvre :

La musique, source féconde,
Epandant ses flots jusqu'en bas,
Nous verrons ivres de son onde
Artisans, laboureurs, soldats.
Ce concert, puisses-tu l'étendre
A tout un monde divisé !
Les cœurs sont bien près de s'entendre,
Quand les voix ont fraternisé.

A l'école primaire, pas plus pour la musique que pour le dessin, nous ne pensons à former des artistes, nous n'avons pas la prétention de créer des compositeurs et des virtuoses. « Nous voulons seulement, dit M. Laurent de Rillé dans sa charmante et solide conférence aux instituteurs venus à Paris pour l'exposition universelle de 1867, former des lecteurs capables de lire et d'exécuter des œuvres simplement et clairement écrites. » Nous voulons former des auditeurs en état de goûter les chefs-d'œuvre des maîtres, des ouvriers sensibles aux plaisirs élevés et délicats. Nous voulons nous emparer de ces premières années de l'enfant qui laissent des traces indestructibles dans toute la vie, et y graver profondément ces sublimes ou gracieuses mélodies qui chantent Dieu, la nature, la patrie, la gloire, la famille, le devoir, la vertu.

D'une éducation mélodieuse et sainte
Toujours dans les esprits se conserve l'empreinte;

Comme un vase imbibé d'une exquise liqueur,
De riants souvenirs se parfume le cœur.

LACHAMBEAUDIE.

Bien maladroit et bien ennemi de lui-même serait l'instituteur qui, chargé spécialement de la culture morale de ses enfants, négligerait d'appeler à son aide, dans cette difficile mission, l'influence éducative de la musique.

« Enseignez à vos élèves le chant en même temps que le français, et vous doublerez l'étendue de leurs facultés, parce que vous leur enseignerez deux langues : la langue littéraire, qui est une langue d'idées, et la musique, qui est une langue de sentiments. De même que la gymnastique double la vigueur du corps, de même que la lecture des historiens et des poètes étend la portée de l'esprit, ainsi l'usage d'une langue de sentiments donne plus de force aux meilleurs mouvements de l'âme. Ne perdez pas l'occasion de développer chez vos élèves les nobles sentiments, les penchants affectueux, les généreux instincts ; ne faites pas seulement la guerre à l'ignorance, qui est la misère de l'esprit, combattez aussi l'égoïsme, qui est la misère du cœur. » (Laurent de Rillé, *Conférence.*)

Aux conférences pédagogiques de 1878, M. Dupaigne a plaidé avec talent la même cause devant un auditoire d'instituteurs : la musique est un moyen précieux d'élever le niveau des âmes.

Ces idées ont fait leur chemin. L'organisation adoptée dans le département de la Seine mérite d'être proposée en exemple. L'arrêté de M. le préfet, du 27 décembre 1879. prescrit les plus sages dispositions.

ARTICLE PREMIER. — L'enseignement du chant, jusque là réservé, dans les écoles primaires communales de Paris, aux élèves du cours supérieur et à ceux de la première divi-

sion du cours moyen, sera désormais compris au nombre des matières enseignées dans toutes les classes du cours moyen et du cours élémentaire.

Art. 2. — Les professeurs spéciaux du chant continueront à être chargés de l'enseignement de la musique pour les élèves du cours supérieur et la première division du cours moyen. Dans les autres classes du cours moyen et dans celles du cours élémentaire, la leçon de chant sera donnée aux élèves par les instituteurs ou les institutrices primaires....

Art. 3. — Les leçons de chant, données par les instituteurs et les institutrices primaires, auront pour principal objet de développer la voix et de former le goût des élèves en leur faisant exécuter de mémoire des chants moraux, patriotiques et instructifs, que le maître chargé du cours répétera devant eux et qu'il s'attachera à leur faire retenir....

Art. 5. — Les instituteurs et les institutrices primaires, pour être appelés à diriger le cours d'enseignement élémentaire du chant dans les écoles communales, devront être pourvus d'un certificat d'aptitude à cet enseignement.

Art. 8.— Pour permettre aux instituteurs et aux institutrices de se préparer à l'examen, il sera institué un cours normal dans lequel seront développées toutes les matières du programme.

Je m'appuierai de l'autorité de M. Laurent de Rillé et de M. Dupaigne pour adresser à notre personnel enseignant quelques importantes recommandations pédagogiques:

Peu de théorie; beaucoup de pratique.

Le chant, dans tous les mouvements de l'école, à l'entrée, à la sortie. La discipline en deviendra plus facile.

Faire en sorte que les petits enfants entendent chanter les grands, pour utiliser, au profit des leçons ultérieures,

cette faculté d'imitation que l'enfant possède à un si haut degré.

Exercer tout d'abord les élèves à bien prendre l'unisson, c'est-à-dire à répéter le même son qu'ils entendent. Quand ce point est obtenu, on a fait la moitié du chemin.

Les habituer de bonne heure à faire avec la main des mouvements égaux, pour exécuter en mesure les chants appris. Faute de cette précaution, il est impossible de réunir les élèves de deux classes ou de deux écoles pour chanter, dans une fête scolaire, un même morceau. La moindre inobservance des temps détruit tout ensemble.

Ne pas oublier que la voix du maître est d'un octave plus bas que celle de l'élève. Il faut profiter des dispositions naturelles d'un enfant bien doué, et le faire chanter le premier pour conduire ses camarades.

Expliquer avec soin les paroles qu'on chante, pour mettre dans l'exécution, plus que la justesse de l'intonation et la régularité de la mesure, à savoir l'expression et le sentiment.

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit de la musique, se proposer pour but que l'élève reconnaisse l'intervalle de deux sons qu'il entend, et sache en donner les noms. « Tout enseignement n'aboutissant pas promptement à cette éducation de l'oreille qui permet l'écriture de la musique sous la dictée, ne mérite pas le nom d'enseignement musical. »

Exercer par conséquent les enfants les plus jeunes à chanter avec assurance, d'après les indications de la baguette sur le tableau noir, la gamme et ses différents intervalles, avant même de leur faire aborder la lecture des *notes* sur la *portée* avec la *clef de sol*. C'est ici le cas de répéter la recommandation de Pestalozzi : retenir long-

temps les élèves à l'étude des premiers éléments jusqu'à ce qu'ils en aient une connaissance parfaite. C'est en vain qu'on travaille si l'on ne bâtit sur des fondations solidement assises.

Dès les premières leçons faire chanter les sons qui composent les accords parfaits de la gamme de Do, en divisant les voix en trois parties, un peu plus tard les accords dissonants. Cette pratique de l'harmonie élémentaire est très propre à rendre l'intonation plus facile et plus sûre, à développer le goût de la musique.

Il faut lire en détail dans la conférence de M. Laurent de Rillé les deux pages où il s'est ingénié à montrer aux instituteurs tout le parti qu'on pouvait tirer du tableau noir pour varier les exercices d'intonation, tenir en éveil l'attention des élèves, les exercer à lire, à déchiffrer et trouver dans les notes de la gamme des chants improvisés à deux, trois ou quatre parties.

Très partisan de l'introduction de la musique dans l'école, je n'encouragerai pas cependant l'application du chant aux diverses parties de l'enseignement. A mon avis, ce n'est ni chanter ni apprendre à lire que de répéter, sur un air plus ou moins monotone : je vois un A, je vois un B ; ou encore : B avec un A fait BA ; ou B, A, BA ; B, E, BE : BA, BE ; B, I, BI : BA, BE, BI ; B, O, BO : BA, BE, BI, BO ; B, U, BU : BA, BE, BI, BO, BU ! Ce n'est ni chanter, ni apprendre le calcul que de psalmodier une table d'addition ou de multiplication. L'enseignement doit être plus sérieux et le chant plus intéressant.

« Cette pauvre musique ! dit M. Wekerlin, dans une page bien amusante de son *Musiciana*, à quoi n'a-t-elle pas servi ? Elle anime le courage des soldats dans la bataille... Elle aide à prier Dieu et à pardonner à ses enne-

mis... Elle inspire l'amour terrestre et trouve ces phrases mystérieuses que les poètes n'ont jamais trouvées dans les vers... Elle sert au pauvre aveugle, aux pauvres en général, pour inspirer la pitié. Elle sert à calmer les fous furieux. Elle sert... mais à quoi ne sert-elle pas? Lisez plutôt une brochure qui a pour titre : *Essai en plain-chant musical sur l'utilité de l'agriculture*, suivi d'une méthode par le même procédé pour apprendre la carte géographique de France, par M. F..., instituteur communal à A. (Haute-Garonne, Toulouse 1845.)

Chapitre des fumiers. Larghetto ! « *Vous remarquerez qu'une charrette à fumier, qui d'un mètre cube doit être chargée, mais de fumier bien fermenté et en partie décomposé. Ce fumier doit aussi peser de 7 à 800 kilos à peu près. Il faut aussi remarquer que le bœuf ne produit pas un si bon fumier que le baudet, le cheval et le mulet ; mais la chèvre et le mouton sont estimés pour faire de meilleur fumier que les trois derniers mentionnés.* »

La musique n'a rien à voir dans ces détails techniques, ces questions positives. Sa mission est de développer dans l'âme de nos jeunes enfants le sentiment du beau et, avec le dessin, d'initier la nation à cette éducation artistique, à ces jouissances élevées qui sont le charme de la vie et le plus brillant fleuron de la civilisation.

LETTRE ONZIÈME

A M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, membre de l'Institut.

Monsieur le vice-recteur,

Il y a quelques années, à l'occasion du premier janvier, en qualité de Directeur de l'enseignement de la Seine, vous présentiez à M. le Préfet les inspecteurs primaires du département. Dans sa réponse, M. Ferdinand Duval s'applaudit du développement des écoles, du progrès des études, des améliorations matérielles et morales réalisées ou en cours d'exécution, de la bonne organisation pédagogique, et vous adressa, en termes exquis, les félicitations les plus méritées : On dirait que, comme une fée, M. le Directeur, armé d'une baguette magique, crée de toutes pièces et appelle à la vie les conceptions de sa pensée.

— Voici mes baguettes, répondîtes-vous avec une bonne grâce charmante, je n'en ai point d'autres, en désignant du geste mes collègues et moi. — Et vous aviez raison, nous étions fiers d'être, entre vos mains, sous votre direction sûre et ferme, les instruments actifs et dévoués de la grande œuvre que vous avez entreprise et menée à bonne fin, la réorganisation des écoles de Paris. Nous vous étions étroitement attachés par le sentiment de votre intelligence supérieure, par l'exemple de votre infatigable activité. Pour moi, c'est assurément, avec les dix années consacrées, à Reims, au développement de l'instruction secondaire des

jeunes filles, à la propagation de l'économie politique,à la création de cours de gymnastique et de conférences populaires, le meilleur souvenir de ma vie universitaire, que celui des dix autres années où il m'a été donné d'être votre modeste collaborateur, et d'appliquer à l'éducation des enfants du peuple ces principes féconds de la science pédagogique dont votre parole pénétrante et votre plume délicate ont été si souvent et d'une façon magistrale les interprètes autorisés. Il est bien à regretter que le recueil de vos travaux scolaires manque à notre bibliothèque pédagogique. C'est une lacune que je vous demanderai la permission de combler prochainement, avec l'agrément de M. le Ministre.

En attendant, Monsieur le vice-recteur, veuillez agréer l'hommage de cette lettre, qui vous rendra compte d'une de mes plus importantes leçons de l'Hôtel de Ville. Après avoir passé en revue les diverses connaissances dont l'instituteur devait armer ses élèves pour les luttes de la vie, j'attirai l'attention de mon auditoire sur la manière dont il convenait d'exécuter le programme général qui nous avait paru nécessaire, et je m'efforçai de mettre dans une vive lumière ce principe supérieur, dont je m'étais si profondément pénétré à votre école :

L'Éducation doit exciter l'individualité de l'élève.

J'attaquai cet enseignement dogmatique, ces leçons froidement méthodiques débitées du haut de la chaire, ces phrases de manuels lues ou récitées par le maître et textuellement reproduites par les enfants de vive voix ou par écrit ; cet incessant appel fait exclusivement à la mémoire, au détriment de l'intelligence et du cœur, comme s'il s'agissait de dresser des animaux savants ; cette « science livresque »

que Montaigne a tuée, mais qui n'est pas morte du coup; cet enseignement mécanique par demandes et par réponses, où maîtres et élèves se paient de mots vides de sens. Il s'agit d'éducation plus encore que d'instruction. Quelque prix qu'on doive attacher aux connaissances elles-mêmes, il y a un but plus élevé à atteindre : c'est l'éducation des sens, l'éducation de l'esprit, l'éducation du sentiment, l'éducation de la volonté, le développement de la personnalité; en un mot, instruire est un moyen, élever est le vrai but et doit être notre mot d'ordre. « L'enfant, a dit excellemment Plutarque, n'est pas un vase à remplir; c'est une âme à former. »

Pour démontrer cette belle thèse, je n'ai eu en quelque sorte qu'à commenter cette page si substantielle de l'un de vos rapports où vous avez précisé en traits si nets et si frappants la méthode qui convient à l'enseignement primaire :

« Écarter tous les devoirs qui faussent la direction de l'enseignement sous prétexte d'en élever le caractère : modèles d'écriture compliqués et bizarres, textes de leçons démesurés, séries d'analyses et de conjugaisons écrites, définitions indigestes ; ménager les préceptes et multiplier les exercices ; ne jamais oublier que le meilleur livre pour l'enfant, c'est la parole du maître; n'user de sa mémoire, si souple, si sûre, que comme d'un point d'appui, et faire en sorte que l'enseignement pénètre jusqu'à son intelligence, qui seule peut en conserver l'empreinte féconde; le conduire du simple au composé, du facile au difficile, de l'application au principe; l'amener, par des questions bien enchaînées, à découvrir ce qu'on veut lui montrer; l'habituer à raisonner, faire qu'il trouve, qu'il voie; en un mot, tenir incessamment son raisonnement en mouvement,

son intelligence en éveil; pour cela, ne rien laisser d'obscur qui mérite explication, pousser les démonstrations jusqu'à la figuration matérielle des choses, toutes les fois qu'il est possible; dans chaque matière, dégager des détails confus, qui encombrent l'intelligence, les faits caractéristiques, les règles simples qui l'éclairent; aboutir, en toute chose, à des applications judicieuses, utiles, morales; — en lecture, par exemple, tirer du morceau lu toutes les explications instructives, tous les conseils de conduite qu'il comporte; en grammaire, partir de l'exemple pour arriver à la règle dépouillée des subtilités de la scolastique grammaticale; choisir les textes de dictée écrite parmi les morceaux les plus simples et les plus purs des œuvres classiques; tirer les sujets d'exercices oraux, non des recueils fabriqués à plaisir pour compliquer les difficultés de la langue, mais des choses courantes, d'un incident de classe, des leçons du jour, des passages d'histoire de France, de géographie, récemment appris; inventer des exemples sous les yeux de l'élève, ce qui pique son attention, les lui laisser surtout inventer à lui-même, et toujours les écrire au tableau noir; ramener toutes les opérations du calcul à des exercices pratiques empruntés aux usages de la vie; n'enseigner la géographie que par la carte, en étendant progressivement l'horizon de l'enfant de la rue au quartier, du quartier à la commune, au canton, au département, à la France, au monde; animer la description topographique des lieux par la peinture des particularités de configuration qu'ils présentent; par l'explication des productions naturelles ou industrielles qui leur sont propres, par le souvenir des événements qu'ils rappellent; en histoire, donner aux diverses époques une attention en rapport avec leur importance relative, et traverser plus rapidement les premiers

siècles pour s'arrêter sur ceux dont nous procédons directement; sacrifier sans scrupule les détails de pure érudition pour mettre en relief les grandes lignes du développement de la nationalité française; chercher la suite de ce développement moins dans la succession des faits de guerre que dans l'enseignement raisonné des institutions, dans le progrès des idées sociales, dans les conquêtes de l'esprit, qui sont les vraies conquêtes de la civilisation chrétienne; placer sous les yeux de l'enfant les hommes et les choses par des peintures qui agrandissent son imagination et qui élèvent son âme; faire de la France ce que Pascal a dit de l'humanité, un grand être qui subsiste perpétuellement, et donner par là même à l'enfant une idée de la patrie, des devoirs qu'elle impose, des sacrifices qu'elle exige : tel doit être l'esprit des leçons de l'école. » (*L'Instruction primaire à Paris et dans le département de la Seine*, 1871-1872.)

Voilà bien les glorieuses traditions de la pédagogie française depuis le jour où Montaigne, entraîné par sa fantaisie à indifféremment parler de tout, rencontra la question de l'institution des enfants, et pour « faire un présent à ce petit homme (il écrit à Madame Diane de Foix) qui vous menace de faire tantost une belle sortie de chez vous » écrivit cet admirable chapitre XXV du livre I des *Essais* dont on ne se lasse pas de goûter le bon sens, l'originalité et la verve :

« On ne cesse de criailler à nos aureilles, comme qui verserait dans un entonnoir; et notre charge, ce n'est que redire ce qu'on nous a dict. Je vouldrois que le gouverneur corrigeast cette partie; et que de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commenceast à la mettre sur la montre, luy faisant gouster les choses,

les choisir et discerner d'elle-mesme ; quelquefois luy ouvrant chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir. Je ne veulx pas qu'il invente et parle seul; je veulx qu'il escoute son disciple parler à son tour... Il est bon qu'il le face trotter devant luy pour juger de son train et juger jusques à quel poinçt il se doibt ravaller pour s'accommoder à sa force..., qu'il ne luy demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance; et qu'il juge du proufit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie, que ce qu'il viendra d'apprendre, il le luy face mettre en cent visages, et accomoder à autant de divers subjects, pour veoir s'il l'a encores bien prins et bien faict sien... Il n'y a tel que d'alleicher l'appétit et l'affection; aultrement on ne faict que des asnes chargez de livres; on leur donne à coups de fouet en garde leur pochette pleine de science; laquelle, pour bien faire, il ne fault pas seulement loger chez soi, il la fault espouser. »

Ces idées ont lentement battu en brèche la vieille routine, et, théoriquement au moins, elles sont devenues l'axiome fondamental de la pédagogie moderne. Il a inspiré à Rousseau des pages pleines d'une éloquence passionnée. Pestalozzi et Froebel ont consacré tout leur cœur et dépensé toute leur vie à le faire triompher. M. Herbert Spencer, dans ce petit volume *De l'éducation* qui, à quelques paradoxes près, me parait une des œuvres les plus remarquables de notre temps, le rappelle avec insistance à l'attention du lecteur :

« Le principe vital de l'enseignement, c'est d'apprendre à l'élève à s'instruire lui-même comme il faut. » (P. 105.)

« Il faut encourager de toutes ses forces le développement spontané. Il faudrait que l'élève fût conduit à

faire lui-même les recherches, à tirer lui-même les conséquences de ses découvertes. Il faudrait lui *dire* le moins possible et lui *faire trouver* le plus possible. » (P. 123.)

« *Dire* les choses à un enfant et les lui *montrer*, ce n'est pas là lui apprendre à *observer* (1). C'est faire de lui un simple récipient des observations des autres ; c'est affaiblir plutôt que fortifier sa disposition naturelle à s'instruire spontanément ; c'est le priver du plaisir que procure l'activité couronnée de succès ; c'est lui présenter l'attrayante acquisition des connaissances sous la forme d'un enseignement dogmatique et produire par là l'indifférence, le dégoût... Au contraire..., c'est amener une intensité d'attention qui procure des perceptions fortes ; c'est enfin habituer l'esprit, dès le commencement, à s'aider lui-même, habitude qu'il conservera toute la vie. » (P. 136.)

En théorie, la cause est donc complètement gagnée. Par malheur, il s'en faut encore de beaucoup que la pratique se soit mise tout à fait d'accord avec la théorie. Là, comme ailleurs, la critique est aisée et l'art difficile. Ce n'est rien moins qu'une révolution complète dans l'éducation, et les révolutions ne s'improvisent pas, même quand elles sont reconnues nécessaires et adoptées en principe. « L'enseignement public, disait Pestalozzi dans un langage très expressif, est un char qui n'a pas besoin seulement d'un meilleur attelage, mais qu'il faut

---

(1) M[me] Necker de Saussure avait déjà fait cette judicieuse remarque : « La faculté d'investigation n'est pas exercée quand l'élève ne fait autre chose que comprendre ce qu'on lui explique. Les efforts d'attention peuvent être grands chez lui, excessifs même, sans que tout son esprit soit exercé ; pour lui donner une véritable activité, il faut avoir à lui proposer une recherche. »

(*De l'Éducation progressive*, 2[e] vol., p. 92.)

tourner en sens inverse et transporter sur une route nouvelle. » (*Comment Gertrude instruit ses enfants*, trad. Eug. Darin, p. 192.) Y a-t-il lieu de s'étonner, en présence des difficultés d'une pareille opération, de la lenteur du progrès? Ce n'est pas une petite affaire que de se procurer *un meilleur attelage*, quand il s'agit de transformer en éducateurs un personnel de plus de cent mille maîtres ou maîtresses d'école. Nous y travaillons avec ardeur tous les jours par la construction d'écoles normales, par la réforme des programmes, par les congrès, par les conférences, par les épreuves que nous imposons aux candidats à l'enseignement, à la direction, à l'inspection, par les conseils que nous donnons en vue de la préparation de ces examens, par les publications pédagogiques, par la fondation d'écoles supérieures où l'élite de notre jeune personnel vient achever de se former aux leçons des professeurs les plus distingués. Jamais la direction de l'enseignement primaire n'a tant travaillé et tant fait travailler, parce qu'elle se rend bien compte de la situation et qu'elle sait mesurer sans découragement toute la distance qui nous sépare encore du but à atteindre.

Cette *route toute nouvelle*, où nous sommes heureusement engagés, mais où plus d'un maître marche à pas incertains, comme égaré dans une région inconnue, ne sera fréquentée avec sécurité et confiance que lorsqu'elle sera dans toute son étendue pourvue de poteaux indicateurs, dissipant toute incertitude, prévenant toute méprise, et lorsque des guides autorisés et vigilants se mettront sans réserve à la disposition des nouveaux venus pour leur montrer le chemin et le parcourir avec eux. Ces guides, c'est nous tous qui, à divers degrés, avons action sur l'enseignement primaire, inspecteurs généraux, recteurs,

inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires, directeurs et professeurs d'écoles normales, directeurs d'écoles communales. Ces poteaux indicateurs, ce sont ces explications précises, pratiques, des procédés et des méthodes à suivre pour chaque partie du programme; ce sont surtout les leçons modèles faites par des maîtres expérimentés en présence de leurs collègues, qui apprendront bien plus vite et bien plus sûrement par l'exemple que par les plus habiles dissertations. Là est la partie vraiment sérieuse, l'utilité professionelle des conférences pédagogiques, qui, autrement, réduites à un échange de généralités et de phrases plus ou moins ambitieuses, auront bien peu d'influence sur le progrès des études.

Une pratique malheureuse et contraire à toute raison confie à des maîtres novices, pour leurs débuts, malgré leur jeunesse et leur inexpérience, les classes élémentaires, précisément les plus difficiles à bien diriger, celles qui réclament le plus de tact. d'habileté et de valeur personnelle. C'est surtout à ces jeunes maîtres qu'il importe de faciliter la connaissance et la pratique des bonnes méthodes, si nous voulons que toutes nos réformes aboutissent, que les sacrifices considérables de l'État, des départements et des communes ne soient pas faits en pure perte, et que le niveau intellectuel et moral du pays s'élève d'un degré notable. C'est à leur adresse que j'écris ces lignes que la réflexion, la lecture des traités de pédagogie, la visite des écoles et l'expérience de l'enseignement me suggèrent.

Tout d'abord, je croirais leur avoir rendu le plus signalé service, si je parvenais à déraciner de leur esprit cette idée fausse, ce fatal préjugé, que l'enfant confié à leurs soins pour apprendre les éléments de la lecture, de l'écriture,

du calcul, etc., *ne sait rien*. C'est l'expression convenue; il n'y a pas de maîtres qui, soit pour excuser le peu de résultats obtenus, soit pour faire valoir au contraire les bons effets de leur zèle, ne s'accordent à répéter la formule: quand ces enfants sont entrés dans ma classe, *ils ne savaient rien*.

Cette appréciation est aussi erronée en psychologie que dangereuse en pédagogie. La vérité, c'est que ce bambin de six à sept ans, parfaitement étranger, il est vrai, aux diverses études scolaires, a déjà un bagage considérable de connaissances: il a exercé ses sens, il a vu, il a touché, il a entendu. Son attention distraite a été attirée de tous côtés par mille objets qui ont sollicité sa curiosité. Dans la famille, dans l'atelier, à la ferme, dans les rues ou dans les champs, il a appris sans étude et sans peine une foule de notions; qu'il parle patois ou français, il a déjà à sa disposition une quantité de termes, de tournures, et il n'est pas embarrassé pour causer avec ses camarades. Essayez de dresser la liste des mots de son vocabulaire; vous serez confondu de sa variété et de sa richesse. En l'écoutant parler, notez, si vous le pouvez, toutes les règles de grammaire que l'usage lui a enseignées, bien qu'il n'en ait pas la moindre idée théorique; vous serez émerveillé de l'entendre employer le verbe au temps convenable, le faire accorder avec son sujet, l'adjectif avec le nom, remplacer le nom par le pronom, joindre les mots par des prépositions, les phrases par des conjonctions, etc. Est-ce là un enfant qui ne sait rien? Ah! si nous pouvions réussir aussi vite et aussi sûrement, quand nous étudions une langue étrangère!

Les conséquences pédagogiques de cette rectification sautent aux yeux, et elles sont capitales: si l'on considère

l'enfant comme un vase vide, on pensera uniquement à le remplir, et voilà tous les procédés mécaniques de la vieille routine qui reparaissent au jour ; si l'on voit en lui au contraire, et alors seulement on voit juste, une personnalité qui s'éveille, des facultés qui spontanément ont déjà reçu un développement considérable et auxquelles l'instinct de curiosité, le besoin de mouvement, ouvrent un champ sans limites assignables, on a une tout autre idée de la mission d'un éducateur ; on se sent en présence d'un organisme vivant, dont il faut respecter les lois, suivre la marche naturelle, faciliter le progrès et l'accroissement. Comment dès lors n'aurait-on pas le plus profond dédain pour tous ces moyens artificiels qui ne tiennent aucun compte de la nature, qui prétendent imposer du dehors l'instruction et l'éducation, au lieu de les faire sortir du dedans même de l'être où elles sont en germe ? On comprend la devise de Montaigne : *une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine ;* et, dans ce but, on se préoccupe avant tout de mettre en jeu les facultés de l'élève. Chaque connaissance acquise par un travail que l'on s'efforce de rendre le plus personnel possible, devient le point de départ de nouvelles acquisitions ; c'est un progrès continu, dont l'enfant profite doublement, car il y coopère activement, il exerce son intelligence, sa faculté d'observation, il prend confiance en lui-même et s'intéresse à l'étude. Voilà la seule véritable éducation.

Quelques applications de ces principes aux diverses matières du programme ne seront pas, ce me semble, inutiles à la préparation professionnelle de nos jeunes maîtres.

Je prends la lecture tout d'abord, et la lecture à ses débuts, c'est-à-dire l'exercice qui paraît le plus matériel,

le plus ingrat, le plus fatigant et pour le maître et pour l'élève. Quelle large part cependant, même là, il est facile de faire à l'intelligente initiative de l'enfant! Une méthode fort ingénieuse et fort rationnelle, qui me paraît assez répandue dans les écoles belges, c'est la *Lecture mentale*. L'expression surprend d'abord; mais, avant d'apprendre à l'élève les caractères de l'alphabet, n'est-il pas logique de lui faire reconnaître, d'après les mots dont il se sert déjà, les sons et les articulations qu'ils représentent? Ce travail préparatoire simplifie beaucoup la besogne, et il fournit matière à de nombreux exercices, pleins d'intérêt et de vie.

J'emprunte quelques détails à l'excellent livre que M. Lonay, instituteur, a composé en 1867 pour les écoles de la ville de Liége.

« On nous répète chaque jour, dit-il avec beaucoup de sens, qu'il faut, dans l'enseignement élémentaire surtout, procéder du *connu à l'inconnu*, de manière que l'élève se serve toujours de ce qu'il sait pour étudier ce qu'il ignore; or, c'est une bien triste application de ce principe, que d'enseigner la lecture aux enfants en leur présentant immédiatement les caractères *a*, *e*, *i*, *t*, *f*, etc., qui ne sont pour eux que des signes tout à fait vagues, abstraits.

» L'instituteur primaire doit reprendre l'enfant, pour ainsi dire, à la maison paternelle, c'est-à-dire partir des faibles connaissances qu'il possède (il sait au moins parler) pour l'amener à réfléchir sur ce qu'il dit. »

M. Lonay consacre donc huit, dix, quinze jours, suivant l'intelligence des élèves, à des exercices préliminaires sur la décomposition de mots connus et faciles en syllabes, puis des syllabes en voyelles et en consonnes. Il fait, par exemple, nommer les parties du corps, de l'habillement, de la maison, de l'école, et remarquer combien de fois on

ouvre la bouche pour prononcer ces mots : une fois pour *main*, deux pour *chevaux*, trois pour *fenêtre*. C'est la plus simple notion de la syllabe. Les enfants sont invités à trouver une suite de mots d'un nombre désigné de syllabes. L'émulation excite leur attention ; ils regardent tout autour d'eux, et s'empressent de faire part de leurs découvertes.

On aborde ensuite l'étude des voyelles. La première syllabe des mots *image*, *orage*, *âne*, etc., donne les sons *i*, *o*, *a*, etc., que l'on retrouve facilement dans d'autres termes commençant de même.

Puis l'attention est appelée sur les consonnes soutenues *s*, *m*, *n*, *r*, *l*, etc., sur les consonnes non soutenues *p*, *c*, *t*, *b*, *d*, *g*, etc., et chaque fois la combinaison des consonnes avec les voyelles placées, tantôt avant, tantôt après, donne lieu à une leçon de pure intelligence, où l'oreille seule est en jeu. Chaque combinaison est immédiatement reconnue dans une série de mots usuels, dont la recherche est toujours un vrai plaisir et un bon exercice de la langue.

Après chaque leçon de lecture mentale, pour occuper les enfants d'une manière utile et agréable, M. Lonay leur fait faire des exercices de dessin sur les lignes droites horizontales, verticales, obliques, afin de les préparer à l'écriture, qui doit servir à l'enseignement de la lecture.

Les sons étant connus, les élèves sont bien préparés à étudier les signes qui les représentent, et dont l'habile groupement se retient facilement ; *i* répété donne *u*, qui renversé donne *n*, avec un autre jambage *m*, et agrandi fournit *t*. Les rapports de *o* avec *a*, *d*, etc., sont très sensibles. On utilise les lettres connues pour former des mots et de petites propositions. L'étude ainsi rendue moins abstraite est plus intéressante.

Les enfants savent lire l'écriture, et peuvent suivre l'en-

seignement du maître au tableau noir. Pour les mettre à même de lire dans un livre, il suffit de constater que la plupart des lettres imprimées ressemblent à celles de l'écriture ordinaire, sauf la direction verticale, l'absence de liaisons et de boucles.

Je ne saurais trop recommander cette marche comme parfaitement naturelle, chaque exercice concourant au développement de l'intelligence de l'élève.

Une fois en possession de la lecture courante, il s'agit d'en faire un instrument d'acquisition pour de nouvelles connaissances et surtout de gymnastique intellectuelle. L'explication du sens des mots, des phrases, du morceau tout entier, offre une mine inépuisable au maître qui s'est mis, par le développement général de son intelligence et par une préparation sérieuse, en état d'en tirer parti. Il y trouvera matière à mille questions intéressantes, très propres à éclairer l'esprit, à ennoblir les sentiments, à diriger la conduite. Là est la vraie étude de la langue bien plus que dans les leçons trop abstraites de la grammaire. Qu'importe qu'un enfant récite imperturbablement par cœur les définitions du nom, de l'adjectif, du verbe, s'il ne sait trouver dans sa lecture ni les verbes, ni les adjectifs, ni les noms? Le morceau bien lu, bien expliqué, se prête, grâce au changement des temps, des genres, des nombres, des personnes, à de nombreux exercices oraux, préférables de beaucoup aux exercices indiqués dans les grammaires. Le travail collectif est autrement vivant et animé que le travail individuel.

Voici un exercice sur lequel j'appelle tout particulièrement l'attention des instituteurs. Je ne l'ai jamais essayé sans le plus complet succès, et quelquefois avec de petits

enfants qui n'avaient pas encore fait de dictée. Nous choisissons dans la lecture une phrase simple et facile de deux, trois ou quatre lignes. Supposons qu'on vient de lire, dans les *Récits enfantins* de Dupont, ce passage :

« Le pâtissier d'un village portait sur sa tête une corbeille de petits gâteaux. Comme il était pressé, il en laissa tomber quelques-uns sans s'en apercevoir... »

Il faut d'abord, par une série de questions, faire analyser tous les détails de ce passage.

De qui parle-t-on? — d'un pâtissier. — Où demeurait-t-il? — dans un village. — Que faisait-il? — il portait de petits gâteaux. — Comment? — sur sa tête. — Et dans quoi? — dans une corbeille. — Que lui est-il arrivé? — il les a laissés tomber. — Tous? — non, quelques-uns. — Et pourquoi? — parce qu'il était pressé. — Les a-t-il ramassés? — non, il ne s'en est pas aperçu.

Quand les idées ont été ainsi reconnues, beaucoup d'enfants sont bientôt capables de réciter par cœur le passage; et c'est là une bien bonne leçon pour l'éducation de la mémoire, qui apprend à ne travailler qu'avec le concours de l'intelligence. Ce n'est pas une moins efficace préparation au travail de la rédaction, puisque l'élève se rend ainsi compte de la liaison des idées. Quant à l'orthographe, dont on s'occupe trop exclusivement, mais qu'il ne faut pourtant pas dédaigner, on pourrait obtenir de merveilleux résultats, en excitant plus vivement l'attention et l'intérêt de l'élève.

Je reprends avec mes jeunes lecteurs le passage en question. Chaque mot est considéré en particulier et exactement syllabé, pour remarquer, car c'est là presque la seule difficulté de l'orthographe, les lettres qui ne se prononcent pas. Ce sont les enfants eux-mêmes qui constateront

que l'on n'entend pas *r* à la fin de *pâtissier*, *t* final dans *portait*, *était*, *ts* dans *petits*, *x* dans *gâteaux*, *s* dans *sans*, deux *l* dans *village*, deux *m* dans *comme*, etc., que le son *an* s'écrit *an* dans *sans*, et *en* dans *s'en*. Si tous les mots se comportaient comme *a-per-ce-voir*, où l'écriture et la prononciation sont parfaitement d'accord, on se demande comment on pourrait commettre des fautes.

Alors je prie deux, trois ou quatre élèves de me réciter de nouveau ces quelques lignes, et je les envoie au tableau noir les écrire de mémoire. L'attention de leurs camarades est excitée au plus haut point; tous les visages expriment le plaisir d'une étude rendue ainsi vivante. Les yeux se portent du tableau au livre pour rechercher les fautes, et le froncement de sourcil de ces bambins témoigne d'une façon parfois très plaisante de la force d'attention qu'ils déploient. Je permets aux plus faibles de s'aider du livre; j'engage les plus avancés à consulter de préférence leurs souvenirs de mes explications. La classe continue ainsi pendant dix minutes, un quart d'heure, au milieu du plus profond silence, de la plus sérieuse application. Instituteurs et inspecteurs primaires étaient frappés de ce spectacle. Les concurrents ont enfin terminé leur œuvre laborieuse, tant au point de vue de l'orthographe que de l'écriture; car c'est une double composition faite sous les yeux de la classe, qui sera appelée à donner les places. On signale à l'envi les fautes. Quand la correction est terminée, il y a encore moyen de reprendre cette leçon sous une nouvelle forme, pour en bien assurer les résultats. D'autres élèves viennent barrer d'une ligne transversale les lettres qui ont été indiquées comme ne se prononçant pas. Je ne connais pas d'exercice plus efficace pour habituer les enfants à l'orthographe d'usage, pour rectifier leur pro-

nonciation, pour discipliner leur mémoire, pour développer leur force d'attention et leur faire aimer le travail.

A propos de la dictée, consignons encore, toujours comme moyen d'exciter l'initiative de l'élève et d'exercer son jugement, un conseil pratique, d'une exécution si facile et cependant d'une si grande portée que je m'étonne de le voir accepter, partout où je le donne, comme une heureuse innovation; c'est de laisser aux enfants le soin de trouver le titre convenable pour la dictée. Au lieu de se borner à écrire correctement des mots, ils ont à en pénétrer le sens, à dégager des phrases l'idée générale du morceau. Il y a là une pierre de touche infaillible pour vérifier s'ils ont compris le texte, pour mettre en jeu leur intelligence, pour trouver d'utiles sujets d'entretiens. Je ne sais si je me fais illusion, mais il me semble que l'habitude de ce travail d'analyse serait d'un réel secours pour la composition française, qui a tant besoin d'être fortifiée dans nos écoles. L'enfant qui sera capable de ramener à une proposition générale les diverses propositions particulières qui en sont le développement, sera moins embarrassé à son tour quand on lui donnera à développer un sujet. Ce sera en quelque sorte le travail inverse de celui qu'on lui aura appris à faire, comme la dilatation correspond à la condensation, si l'on me permet cet emprunt au langage de la physique pour rendre ma pensée avec précision. En résumant la dictée, il s'est exercé à distinguer l'idée maîtresse dés idées secondaires; il a remarqué leur enchaînement. N'est-ce pas la vraie méthode pour s'initier à l'art d'écrire?

Il n'y a pas une seule des matières de l'enseignement

primaire, qui, entre les mains d'un maître intelligent et dévoué, ne puisse ainsi, outre la valeur des connaissances qu'elle procure, devenir une méthode éducative. J'ai cité dans une lettre précédente, d'après le rapport de M. Buisson sur l'exposition de Philadelphie, cette charmante leçon sur l'aimant, où le professeur, par ses expériences, fournit aux élèves l'occasion d'observer, de constater eux-mêmes les faits et de trouver les lois des phénomènes. Ce sont des modèles que l'on ne saurait trop proposer à l'imitation de notre personnel enseignant.

Le système métrique sera riche en applications pédagogiques, le jour où nos instituteurs, à la place de définitions obscures, de listes de multiples et de sous-multiples, feront manier aux élèves les principales mesures. Mais que d'écoles encore où on est affligé de ne pas trouver même un mètre! Que d'autres où l'on ne sait pas s'en servir! Les enfants apprennent par cœur qu'il y a cent centimètres, dix décimètres dans le mètre; mais personne ne peut me montrer, soit un centimètre, soit un décimètre; c'est-à-dire qu'en somme on a appris qu'il y avait dans le mètre cent choses, dix choses que l'on ne connaissait pas. Est-ce là savoir vraiment et utilement? Si l'élève qui commence à compter avait, sur le mètre lui-même, de l'œil et du doigt, compté un, deux, trois centimètres, un, deux, trois décimètres, etc., il aurait appris sérieusement avec bien moins de peine et d'ennui, et il saurait, non pour l'avoir entendu dire à son maître, mais pour l'avoir constaté lui-même, qu'il y a dix décimètres, cent centimètres. Si on lui donnait pour devoir, comme je l'ai vu faire quelquefois, d'apporter une baguette ayant exactement un mètre de long, puis le jour suivant exactement divisée en dix parties égales, qu'il devra subdiviser une autre fois

en centimètres, il aurait plus profité dans cette semaine que dans six mois employés à répéter des mots et des formules vides de sens.

Ce serait un jeu d'apprendre, et fort bien, les mesures de capacité avec un peu d'eau, ou mieux avec du sable fin. Voici, mes enfants, une toute petite mesure. Pierre, qui a été bien attentif à la leçon, va venir la remplir de sable, et il la versera dans celle-ci, qui est plus grande. La petite que je lui mets entre les mains s'appelle un centilitre. J'écris ce mot au tableau et le fais copier sur les ardoises. Puis Pierre compte, au milieu de l'attention générale : un centilitre, deux centilitres, etc., et à cinq, je l'arrête pour faire constater par la classe, en parcourant les tables, que le vase est rempli déjà à moitié. Puis il achève l'opération, et tout le monde a vu qu'il contient dix centilitres. — Maurice succède à Pierre pour se servir de la même façon du décilitre et remplir le litre. Le maniement de ces mesures les fait si bien reconnaître que l'enfant, les yeux fermés, les trouve sans peine sur la table; il les reconnaît au simple toucher. Or, le plus souvent, l'élève de la classe supérieure est obligé de lire le nom inscrit sur la mesure pour ne pas se tromper.

Ce même sable nous fournira une autre leçon non moins pratique et non moins intéressante sur les poids. Nous nous amuserons à payer diverses sommes, à rendre de la monnaie, pour nous familiariser avec les pièces françaises. Nous nous garderons bien d'étudier en classe les mesures itinéraires : nous n'apprendrions que des mots. Partis en promenade avec la chaîne d'arpenteur, nous mesurerons sur une route les diverses unités de longueur dont nous voulons acquérir une notion exacte. Ce sera une partie de plaisir qu'une leçon ainsi donnée.

Si j'insiste sur les applications variées du grand principe pédagogique qui fait l'objet de cette lettre, c'est que, j'en suis persuadé, les conseils ne valent que par les détails circonstanciés, les indications précises. Un esprit routinier ou paresseux ne tirera qu'un maigre profit des considérations générales les plus éloquentes; il les approuvera peut-être en théorie, mais n'en modifiera que fort peu sa pratique habituelle. Si on prend la peine de faire sa besogne et de lui montrer par le menu comment il doit s'y prendre pour améliorer son enseignement, il y a quelque chance qu'avec un peu de bonne volonté il essaye d'appliquer ce qu'on lui a appris, et qu'ainsi pénètre de plus en plus dans les moindres écoles du pays la seule méthode rationnelle d'éducation, celle qui, développant l'intelligence, l'attention, l'initiative, le goût et l'habitude du travail, ne meuble pas seulement la tête, mais la forge.

Ce que nous réclamons pour l'éducation intellectuelle est encore plus indispensable pour l'éducation morale. Et ici l'œuvre est tout particulièrement délicate et difficile : elle réclame un tact infini, des qualités supérieures d'esprit et de cœur, des vues larges, de généreux sentiments, de l'affection et de la fermeté, un grand empire sur soi-même, un profond respect de la dignité humaine, une haute idée de la mission d'éducateur.

Le problème à résoudre, qu'on y songe bien, est, au premier abord, en quelque sorte contradictoire : c'est une œuvre où l'autorité et la liberté sont aux prises ; il faut habituer l'enfant à l'obéissance, et lui apprendre à vouloir ; le plier à la discipline, et donner l'essor à son caractère, à sa personnalité ; tenir la bride, et laisser

courir; commander, et laisser faire ; punir, sans humilier et avilir par la crainte ; récompenser, sans enorgueillir et corrompre par le calcul de l'intérêt.

Ils ne se doutent guère de ces difficultés, ou ils s'en affranchissent d'une façon trop commode, ces maîtres qui se contentent d'établir dans leurs écoles une discipline de fer. S'ils ont en vue leur satisfaction personnelle, leur tranquillité, ils atteignent assurément leur but; mais quel service ont-ils rendu à leurs élèves? quelle culture sérieuse et profitable ont-ils donnée à ce sentiment du bien et du mal, que l'éducation devait éclairer, fortifier? A chaque instant ils dictent le devoir, ils ne l'inspirent jamais. Ils exigent une obéissance passive, qui affaiblit la volonté et énerve le caractère. Les enfants deviennent entre leurs mains comme des marionnettes, dont les mouvements peuvent être réguliers et corrects, mais n'apprendront jamais à un être vivant l'exercice de sa liberté et de sa responsabilité. Ils laissent dans l'inaction les facultés les plus personnelles de l'individu, celles qui seront le meilleur garant de sa sûreté au milieu des hommes; à la place de la conscience, ils mettent la docilité; à la place de la raison, la mémoire. Tout est réglé : ils commandent, ils défendent, ils ne laissent aucune initiative.

« L'éducation, dit très bien Mme de Rémusat, doit-elle dicter elle-même à l'enfant le formulaire de tous les devoirs, ou mettre son âme en état de les discerner, de les connaître et de les vouloir dans l'occasion ? » A quoi serviront les principes de la morale, ainsi enseignés? Ce sont de vaines et froides formules, qui resteront peut-être dans la tête, mais qui n'iront jamais jusqu'au cœur.

Comme le véritable objet de l'instruction est de former

l'intelligence, le véritable objet de l'éducation morale est de former la volonté. « Il s'agit moins de faire faire le bien que d'apprendre à le vouloir et à le faire. En commandant toujours, nous vaquons seulement au présent. » Nous ne travaillons pas pour l'avenir; nous ne donnons pas à l'enfant « une moralité active pour le guider dans les difficultés de la vie. »

Voici les principaux conseils que j'adresse à nos maîtres pour les aider dans l'accomplissement de leur mission si difficile :

Établissez solidement votre autorité sur le respect, l'affection, la conscience, la gratitude de vos élèves, sur leur conviction de votre absolu dévouement à leur bonheur.

Soyez toujours l'exemple de l'obéissance à la règle, l'homme du devoir.

Que l'exercice de votre autorité ne ressemble jamais à un acte de caprice, d'arbitraire, de mauvaise humeur, d'intérêt personnel.

« N'en usez qu'avec une juste sobriété dans les circonstances où elle est nécessaire. N'en usez qu'avec prudence : évitez de la compromettre hors de propos; faites en sorte qu'en se déployant elle se justifie par le motif qui la détermine, par le but qu'elle se propose. Sachez attendre, s'il le faut, le moment où vos élèves seront en état de la comprendre. » (De Gérando, *Cours normal des instituteurs*.)

Commandez rarement pour être mieux obéi.

N'interdisez que ce que vous pouvez empêcher, mais ne manquez pas d'empêcher ce que vous avez interdit.

Appliquez-vous à mettre dans tous vos rapports avec les enfants l'esprit de suite. Le désaccord avec soi-même,

la contradiction entre vos paroles et vos actions ruineraient infailliblement votre ascendant.

Que la raison inspire et paraisse inspirer tous vos ordres, afin que l'obéissance soit ordonnée par la conscience elle-même et non pas obtenue par la crainte.

Évitez la dureté des formes, les mots blessants : la fermeté n'exclut ni la douceur des manières, ni même la gaieté. « Oui, mes chers auditeurs, disait avec raison M. de Gérando, je vous fais un vrai précepte de la gaieté dans l'art de conduire vos élèves. »

Que votre discipline n'ait rien de minutieux, de mécanique.

Laissez aux enfants toute la liberté de parole et d'action qui est compatible avec le bon ordre. « Il vaut cent fois mieux s'exposer à ce qu'ils commettent quelques-unes de ces fautes de légèreté qui sont naturelles à leur âge que de les conduire à la dissimulation par la contrainte. » *(M. de Gérando.)*

N'exigez pas d'eux trop de perfection, et, sans vous décourager, comptez aussi sur l'œuvre du temps.

Sachez fermer les yeux sur les manquements légers à la règle. Montrez-vous indulgents pour tout ce qui n'a réellement pas de gravité; mais soyez sévères, inexorables pour les fautes réfléchies qui deviendraient vite des vices, le manque de franchise, la ruse, l'hypocrisie, l'improbité, le mépris de la pudeur.

Travaillez à éveiller la conscience, à faire naître des sentiments d'honnêteté, à créer de bonnes habitudes, pour donner une base solide à votre enseignement moral, qui, faute de ce soin, se réduirait à un verbiage vide, sans action sur le cœur, sans profit pour la conduite.

Présentez plus souvent des modèles de vertu pour

exciter au bien que des exemples de vice pour détourner du mal. Ne perdez aucune occasion d'exercer le sens moral des élèves en leur donnant à apprécier les actions d'autrui. puis un peu plus tard, en choisissant bien le moment favorable, les leurs propres, dont vous les constituerez juges.

Rendez la morale aimable sans puérilité et sans fadeur. « C'est le défaut de la plupart des livres d'historiettes à l'usage de l'enfant : le petit garçon qui apprend bien sa leçon est toujours assuré d'avoir des confitures ; la petite fille qui fait l'aumône à un pauvre ne peut manquer d'obtenir une belle robe. » (Mme de Rémusat.)

Que l'école soit une grande famille et une petite société, où les affections naturelles et les sentiments de sociabilité, la justice, l'assistance mutuelle, trouvent à s'exercer, en récréation comme en classe.

Veillez avec soin à ce que l'émulation ne dégénère pas en un sentiment de jalousie et de malignité.

Ne tolérez jamais qu'un élève, pour gagner vos bonnes grâces, se fasse le dénonciateur de ses camarades.

Entretenez avec les parents des rapports aussi suivis que possible, pour mettre l'accord entre l'action de la famille et celle de l'école, pour rendre sensible à tous l'intérêt que vous portez à votre œuvre.

Employez avec circonspection les punitions et les récompenses.

Développez chez l'enfant cette satisfaction intérieure qui suit une bonne action, et le regret qui accompagne une mauvaise. Rendez-le sensible au plaisir ou à la peine que ses notes peuvent causer à ses parents, à la crainte de vous mécontenter plus qu'à la pensée d'une punition.

Encouragez les moindres efforts de bonne volonté, en tenant compte de l'application bien plus que du succès.

Accordez des éloges surtout à l'intention, à la difficulté vaincue.

Ne louez pas trop ce qui n'est que le strict accomplissement du devoir, et ne faites pas mettre dans les journaux qu'un élève de votre école, ayant trouvé une pièce de menue monnaie, l'a portée au commissaire de police. N'y a-t-il pas du danger à lui laisser croire qu'il a accompli là un acte d'héroïsme?

Donnez à vos récompenses un caractère moral plutôt qu'une valeur pécuniaire. Les *bons points centimes* me sont fort suspects, et je les condamne absolument là où ils constituent à eux seuls tout le système de récompenses. « Il faut craindre d'intéresser la vertu, dit spirituellement Mme de Rémusat; car on risque, sans donner la vertu, d'ôter le désintéressement. On peut obtenir pour un certain prix l'accomplissement d'un devoir; mais c'est corrompre un enfant que de l'améliorer ainsi, c'est déjà le rendre vénal. »

Ne recourez aux punitions qu'après avoir usé des observations, puis des réprimandes. Ménagez l'amour-propre et ne familiarisez pas avec le sentiment de la honte. Appelez un enfant d'abord en particulier pour lui reprocher sa conduite : il vous saura gré de lui éviter le chagrin d'une réprimande publique, et sa reconnaissance sera une garantie pour vous, parce qu'elle sera pour lui une force.

Soyez heureux de pardonner une faute, dès qu'elle aura été rachetée par la conduite et l'application.

Maîtrisez votre impatience, quelque légitime qu'elle puisse être, pour punir froidement, avec calme, sans mauvaise humeur, sans exagération, sans irriter le coupable et provoquer une aggravation de sa faute.

Appliquez-vous à bien proportionner la punition à la

faute, selon sa nature et sa gravité, et, autant que le permettront les exigences de l'éducation publique, n'intervenez pas par un châtiment artificiel là où l'enfant peut subir les conséquences naturelles de sa mauvaise action. Quel rapport y a-t-il, par exemple, entre un mensonge et un pensum ou une retenue? La seule punition contre laquelle le coupable ne puisse protester, la seule qui le punisse efficacement par où il a péché, c'est de se voir retirer par son maître, jusqu'à nouvel ordre, toute confiance. Un enfant est habituellement malpropre: eh bien, placez-le le plus loin possible de ses camarades, ne l'emmenez pas avec eux à la promenade. Un enfant est brutal: ne lui demandez plus aucun service dans l'école, pour la distribution des livres, des cahiers, pour quelque surveillance ou quelque leçon à ses plus jeunes camarades. Une leçon n'a pas été sue : il faudra la copier et la rapprendre ; un devoir n'a pas été fait, ou évidemment fait sans aucun soin: il faudra le refaire. Pendant la récréation? Non pas. L'enfant a trop besoin de mouvement pour qu'après trois heures de classe j'aie la maladresse et l'inhumanité de le tenir encore immobile pendant l'heure du jeu, avant les trois autres heures de l'après-midi. C'est dans la famille que ces travaux supplémentaires devront être faits. Dans une école de Seine-et-Oise, un de nos bons instituteurs a établi pour chaque élève un cahier à couverture rouge qui doit être emporté à la maison pour exécuter les punitions. Les enfants ne craignent rien tant que ce terrible cahier, qui les dénonce immédiatement à leurs parents.

Pour tout résumer dans une formule féconde, qu'un instituteur doit tenir sans cesse présente à son esprit, je ne puis mieux faire que d'emprunter ces paroles fortes et sensées que M. Herbert Spencer adresse aux parents

« Souvenez-vous que le but de l'éducation que vous faites est de former un être *apte à se gouverner lui-même*, non un être apte *à être gouverné par les autres.* Si votre enfant était destiné à vivre esclave, vous ne pourriez trop l'habituer à l'esclavage dans son enfance; mais puisqu'il sera tout à l'heure un homme libre, puisqu'il n'aura plus personne auprès de lui pour contrôler sa conduite journalière, vous ne pouvez trop l'accoutumer à se contrôler lui-même, pendant qu'il est encore sous vos yeux.»

LETTRE DOUZIÈME

A Monsieur Marion, professeur de philosophie au lycée Henri IV et à l'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses.

Monsieur et cher confrère,

Plus on réfléchit à la haute et délicate mission de l'instituteur, aux difficultés de l'art de l'éducation, à la nécessité de donner aux méthodes d'enseignement et à la direction morale une base solide et des règles sûres, mieux on comprend cette phrase courte, mais substantielle, dans laquelle Pestalozzi a précisé sa réforme pédagogique: « *Je veux psychologiser l'éducation* »; mieux on reconnaît la justesse de cette plainte exprimée par Channing: « Ce qui manque, c'est une race de maîtres auxquels la philosophie de l'esprit soit familière, des hommes et des femmes de talent qui respectent dans l'enfant la nature humaine. » (*Œuvres sociales.*)

Le vif sentiment de ce besoin a provoqué, depuis quelques années, une refonte générale des programmes de cours, des conditions d'examen aux diverses fonctions scolaires, et la fondation d'établissements pour la haute éducation du personnel. Deux écoles normales supérieures ont été créées, l'une pour les institutrices à Fontenay-aux-Roses, l'autre pour les instituteurs à Saint-Cloud, et en tête de leur programme on a eu soin d'inscrire: *Cours de psychologie et de morale appliquées à l'éducation, cours d'histoire critique des doctrines pédagogiques*. (Décret du 13 juillet 1880, arrêtés du 24 Décembre 1880. du 9 mars 1881.) Un certificat

d'aptitude aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire, de directeur et de directrice d'école normale, a été institué, et les candidats ont d'abord à prouver qu'ils savent tirer de la psychologie et de la morale les principes généraux de l'éducation. (Décret et arrêté du 5 juin 1880.) Lors de la réorganisation des écoles normales, les notions de psychologie ont été inscrites dans le programme de première année, les notions de morale dans celui de seconde année, pour préparer le couronnement de l'apprentissage professionnel, l'étude de la pédagogie et l'histoire de ses doctrines. (Décret du 29 juillet 1881, arrêté du 3 août 1881.)

Nous assistons aux débuts de cette réforme, qui ne peut manquer de produire les plus heureux fruits, dès qu'elle sera bien assise et bien dirigée. Vos *Leçons de psychologie*, vos *Leçons de morale*, contribueront efficacement à ce progrès; car elles donnent un guide sûr à notre personnel, pris au dépourvu par les nouvelles exigences des règlements, et réduit à recourir à des manuels de philosophie faits en vue d'une préparation hâtive aux examens, et qui ne peuvent remplacer des cours. Vous leur signalez le danger et leur fournissez le moyen d'y échapper: c'est un double service dont on vous est redevable.

« L'intention du ministre et du conseil supérieur, dites-vous avec raison, en leur demandant ce surcroît de travail, n'a pas été de condamner des hommes mûrs, dont le temps est précieux, à l'ingrate besogne par laquelle certains candidats au baccalauréat suppléent au défaut d'études sérieuses. Apprendre par cœur des formules, répéter, à propos ou hors de propos, des termes abstraits dont ils comprendraient imparfaitement le sens, ce ne

serait pas seulement pour eux la pire manière de perdre leur temps et leur peine; le dommage serait d'autant plus grand, que tout leur enseignement ne pourrait que souffrir de l'habitude qu'ils auraient prise ainsi de se payer de mots, et de présenter des pensées mal digérées sous une forme qui en impose. Rien au monde ne serait plus contraire à ce qu'on attend de cette réforme.

» Dans l'esprit de ceux qui l'ont faite, elle a un double objet : avant tout, compléter par des études philosophiques élémentaires, mais de bon aloi, la culture générale des instituteurs ; en second lieu, les faire remonter aux sources vives de la pédagogie, et leur apprendre à trouver, dans des connaissances théoriques solides et élevées, la raison des règles pratiques. » (Préface.)

On ne peut mieux définir le but à poursuivre, le caractère de ces études, qui doivent rester simples, sans ambition, sans prétention à la science, sans appareil pédantesque, sans recherche affectée des mots techniques et des termes d'école. La vanité succombe si aisément à la tentation de faire parade de demi-connaissances fraîchement acquises que l'on ne saurait trop signaler l'écueil. Le moyen de l'éviter, c'est d'abord de sérieusement étudier les questions ; c'est surtout de n'oublier jamais qu'on les étudie en vue de l'éducation. « Dans le choix des questions à traiter, comme dans la manière d'envisager les questions, on aura donc toujours en vue les applications possibles ; on s'attachera de préférence à ce qui peut donner des lumières pour la direction des enfants. » Je dirai volontiers que l'instituteur doit étudier la philosophie comme l'horticulteur la botanique : ils n'ont pas plus l'un que l'autre à s'égarer dans les profondes et difficiles recherches de la science. Leurs études doivent seulement être assez

sérieuses pour éclairer leur pratique, pour valoir à l'un, par la connaissance de la marche de la sève, des produits plus beaux, plus nombreux, plus hâtifs; à l'autre, par la connaissance du développement de l'esprit humain, des têtes mieux faites et des cœurs plus généreux.

C'est le point de vue tout particulier de l'application des études psychologiques à l'éducation que je voudrais examiner de près dans cette lettre. Vous pensez, peut-être trop complaisamment, que tout ce travail si intéressant de vérification et de redressement de la pratique à la lumière de connaissances théoriques « se fera de lui-même, au fur et à mesure, dans l'esprit des lecteurs. » Il est bon, je crois, d'y aider le plus que nous pourrons, et si l'on était assez heureux pour donner quelques démonstrations frappantes de l'utilité immédiate de ces études, on ajouterait beaucoup à l'intérêt qu'elles excitent par elles-mêmes. En lisant votre livre, qui me rappelait avec plaisir mes vingt années d'enseignement, j'ai noté quelques questions principales sur lesquelles je désire spécialement attirer l'attention et provoquer les méditations des instituteurs.

Les considérations très justes qui terminent votre douzième leçon, sur les limites de la liberté morale, sur la possibilité de l'accroître en continuant nous-mêmes d'éclairer par l'instruction notre intelligence et de fortifier notre volonté par l'usage raisonnable de notre liberté, ont inspiré à Mme Necker de Saussure une *définition de l'éducation*, qui me paraît un des principes supérieurs de la pédagogie. J'en ai fait l'objet propre de la lettre qui précède, mais je ne veux pas perdre une occasion d'y revenir : « On dirait qu'il s'agit d'amener l'adolescent à un certain état,

plutôt que de lui imprimer le mouvement qui lui fera un jour dépasser infiniment cet état. Et pourtant, comme le plus grand développement moral et intellectuel à la fin de l'enfance n'est rien à côté de ce que l'on peut espérer dans l'âge mûr, le plus essentiel de beaucoup, c'est de donner l'impulsion. Les progrès déjà faits ont moins d'importance que la disposition à des progrès ultérieurs, en sorte qu'il faut moins s'informer du degré d'avancement de l'enfant dans la carrière, que de l'élan avec lequel il paraît appelé à la parcourir. Plus un élève approcherait du niveau général de la société, plus il pourrait aisément se persuader qu'il n'a plus rien à acquérir, en sorte qu'il y a une raison de stagnation, et par conséquent de médiocrité, dans l'avancement même, s'il n'est pas cause de nouveaux efforts.

« Voilà pourquoi tant d'éducations, en apparence soignées, n'ont que des résultats insignifiants. Voilà pourquoi tant d'esprits, tant d'âmes se détériorent; quand il n'y a pas du mouvement intérieur, de la vie, tout se dessèche et dépérit bientôt...

« D'après Kant, le but de l'éducation serait celui-ci: *développer dans l'individu toute la perfection dont il est susceptible.* Mais comme une telle œuvre ne peut s'achever dans l'enfance, et qu'elle demande, pour être accomplie, l'existence entière, j'oserais proposer un léger changement à cette belle définition : *donner à l'élève la volonté et les moyens de parvenir à la perfection dont il sera un jour susceptible.* » (*De l'Éducation progressive*, vol. I, p. 46.)

L'admirable maxime du poète latin : *on doit le plus grand respect à l'enfance*, risque fort de rester à l'état de brillante banalité, avec peu ou point d'influence sur la

pratique, tant qu'elle ne sera pas la conséquence raisonnée de l'étude de l'âme. Elle passera des lèvres dans la tête et dans le cœur, dans la conduite journalière de l'école, le jour où, la théorie de l'activité volontaire étant bien saisie, on comprendra les déductions pratiques que vous en tirez si nettement : « Former la personnalité est le but de la vie humaine, donc le but de l'éducation. Le respect des personnes, voilà le commencement de la sagesse sociale. Il faut respecter d'autant plus la personne de l'enfant qu'elle s'ignore elle-même ; il faut lui apprendre ce qu'elle vaut. Le moyen infaillible de montrer à l'enfant le cas qu'on fait de sa personnalité, c'est de respecter toujours sa dignité. Par conséquent, on ne doit lui commander qu'avec douceur, qu'en faisant appel à son intelligence, à sa raison, qu'en tâchant de l'amener à vouloir de lui-même ce qu'il doit faire. Il faut craindre par-dessus tout de briser sa volonté ; ce serait détruire le germe même de sa moralité future. L'enfant déjà, comme plus tard l'homme, ne vaut réellement que par le vouloir libre, et quand il accomplirait les meilleures actions, elles seront sans prix, si elles ne sont pas l'œuvre de sa bonne volonté. » Toutes ces sages prescriptions peuvent être traitées de généreuses utopies, imaginées par des personnes plus ou moins étrangères à l'enseignement, quand on les détache des analyses psychologiques sur lesquelles elles reposent. Une fois placées sur leur base solide, elles apparaissent comme des vérités incontestables, comme les principes les plus importants de l'art de l'éducation.

L'instituteur doit, comme dit Fénelon, « remuer tous les ressorts de l'âme » ; il faut donc évidemment qu'il les connaisse, et qu'il les connaisse bien, pour les remuer à

propos, avec mesure, et, par suite, avec succès. Parmi ces ressorts, il en est qui, faute de données psychologiques, sont beaucoup trop négligés par la généralité des maîtres : je veux parler de l'*instinct de curiosité*, que l'on n'excite pas assez, et de l'*imagination*, que l'on ne sait pas frapper. On traite trop l'enfant comme « un vase vide » qu'il faut remplir, et, que le travail l'intéresse ou non, on prétend le pourvoir de notions abstraites, obscures, qu'il ne comprend pas, qu'il répète machinalement, mais qui doivent plus tard lui servir. Cette avide curiosité d'une jeune intelligence reste ainsi une force sans emploi, perdue pour l'instituteur, perdue pour l'enfant, quand tous deux étaient assurés d'y trouver le plus actif auxiliaire. L'élève a besoin de savoir, il est sensible au plaisir de chercher, à la joie de découvrir. Il nous assaille de questions. L'art n'est-il pas d'y répondre, de les faire naître, et de régler habilement cette activité un peu désordonnée ? Le moyen, ce serait de préparer ses leçons de manière à vivement intéresser en les appropriant avec sollicitude à la portée de l'auditoire, à exciter, sans recourir toutefois à l'appareil trop théâtral que préconise Rousseau, cet étonnement, le père de la science, suivant le mot de Platon, à mettre en jeu l'imagination.

M. Legouvé, dans un ingénieux chapitre de son livre, *Les pères et les enfants au XIXe siècle*, a écrit quelques pages charmantes où se trouvent admirablement tracés le cadre des leçons de choses et le tour particulier qu'elles réclament. Je les lisais tout récemment à une maîtresse d'école enfantine, qui m'avait apporté de petits devoirs faits par ses élèves. L'un avait pour sujet le Verre, et j'y trouvais quelques détails techniques, méthodiquement alignés, mais trahissant la sécheresse et la froideur de

la leçon. Je le transcris tel quel : il y a quelque chose de touchant dans l'application consciencieuse et la rédaction naïve du bambin :

« Le verre se fait avec du sable, du sable qu'on fait fondre au feu avec de la chaux et de la soude ou de la potasse.

» La potasse ou soude est une sorte de sel qu'on retire des cendres de bois.

» Le sable sont des cailloux en poudre.

» La chaux provient d'une pierre blanche qu'on nomme pierre à chaux.

» On met du sable avec de la potasse dans des creusets qui sont des pots en terre qui vont au feu.

» On place les creusets qui sont des pots en terre sur des grands fournaux faits exprès où on entretient le feu avec des soufflets comme les soufflets de forge. »

Le pauvre enfant avait travaillé de son mieux : il ne méritait que des compliments. La maîtresse, qui est remplie de bonne volonté et se tient à l'affût de tous les progrès, eut de plus les conseils qu'elle vient souvent chercher, et ce fut M. Legouvé qui les lui donna avec autorité. Je regrette que la longueur du passage me force à n'en donner que le canevas, l'indication des idées, du tour et du mouvement :

Un des plus grands bienfaits de Dieu, c'est la lumière. Eh bien ! la conquête du verre, c'est la conquête de la lumière. Suppose la maison sans fenêtres : nuit au milieu du jour, travail impossible. Suppose la maison sans vitres : pluie, froid, vent, neige. — Spectacle admirable : l'orage gronde au dehors ; abrité par une fragile feuille de verre, l'enfant travaille tranquille. Avec le progrès de l'âge, la vue s'affaiblit. « Retourne ta toile, grand peintre, tu ne

peux plus diriger ni suivre tes pinceaux ! Prends garde à toi, vieillard, qui t'aventures dans la rue, cette voiture va t'écraser ! Pleurez, vous tous, la cécité s'avance; la nuit vous envahit! » Le verre, comme un talisman, don d'une fée bienfaisante, répare le mal. Et les télescopes, les microscopes, les thermomètres, les baromètres, les glaces, les verres qui défendent nos pendules sur les cheminées, nos montres dans nos habits, nos gravures sur nos murailles !

Mais je dois citer textuellement la fin de la leçon et la conclusion pédagogiqu equi en ressort d'une manière si frappante :

« — Eh ! qu'est-ce que le verre ? s'écrie l'enfant émerveillé.

— Un peu de sable mêlé à un peu de cendre.

» Cette réponse le frappa de surprise. Tant de contraste entre les merveilleux emplois de cette substance, et cette substance même, le laissa muet et un peu déconcerté ; il reprit pourtant :

— Mais, père, comment se fait le verre ?...

— Je te le dirai... demain, lui répondis-je et je m'éloignai. Pourquoi ? à dessein. Pour ne pas affaiblir son impression d'enthousiasme par une trop prompte explication technique ; pour le laisser toute une nuit sous l'empire de cette émotion poétique qui anime son intelligence. On sait deux fois une chose, quand on la sait et qu'on l'admire; et, en effet, lorsque le lendemain je lui racontai l'origine, la fabrication, l'histoire du verre, chacun de ces faits entra dans sa pensée et s'y imprima, comme un cachet dans un métal en fusion; je n'ai pas peur qu'il en oublie désormais un seul détail, *j'ai mis sa mémoire sous la garde de son imagination.* »

Si l'on se rend bien compte de l'influence que l'imagination exerce d'un autre côté sur la *sympathie*, origine des diverses affections sociales, on saura en tirer le plus utile parti pour le développement de la moralité, pour l'éducation des sentiments généreux. L'enseignement de nos devoirs restera bien froid et bien peu efficace, tant qu'on s'adressera uniquement à la raison et qu'on les démontrera comme un théorème de géométrie. La sensibilité est le ressort de l'activité. C'est du cœur que vient l'ardeur à la volonté, comme la lumière à l'intelligence. La pitié, la charité, la philanthropie ne s'éveillent jamais mieux que devant le tableau de la misère, perçu directement par nos sens, ou retracé vivement par l'imagination. L'égoïsme, la froideur, l'insensibilité ne sont bien souvent que de l'ignorance, ou un défaut d'imagination. On parle à un jeune prince de pauvres petits enfants qui manquent de pain. — Eh bien, qu'ils mangent des gâteaux! répond-il. Ce n'est pas par dureté de cœur, mais il ne sait pas ce que c'est que la privation et le besoin; on lui a épargné le spectacle et jusqu'à la pensée de la misère. Si son gouverneur se fût efforcé de lui représenter cette scène de désolation, des enfants déguenillés, souffrant du froid, mourant de faim, pleurant de douleur et demandant en vain du soulagement à leurs parents impuissants et désespérés, il eût obtenu de son élève, et par un élan spontané, le sacrifice de son goûter et même de sa bourse (1).

(1) « C'est au moyen de l'imagination que nous nous transportons en pensée dans nos semblables pour éprouver leurs besoins et leurs maux, pour partager leurs bonnes qualités et leurs plaisirs, et pour fondre ainsi notre vie dans la leur. En cela l'imagination rend à la morale un éminent service; car elle vient au devant des deux grands

C'est par là qu'on trouve plus facilement accès dans le cœur de l'enfant, nous pouvons même dire de l'homme; car c'est là un des plus importants secrets de l'éloquence: « Peindre, dit Fénelon, c'est non seulement décrire les choses, mais en représenter les circonstances d'une manière si vive et si sensible, que l'auditeur s'imagine presque les voir... Sans ces peintures, on ne peut échauffer l'imagination de l'auditeur, ni exciter ses passions. Un récit simple ne peut émouvoir: il faut non seulement instruire les auditeurs des faits, mais les leur rendre sensibles, et frapper leurs sens par une représentation parfaite de la manière touchante dont ils sont arrivés... Si on n'a ce génie de peindre jamais on n'imprime les choses dans l'âme de l'auditeur; tout est sec, languissant et ennuyeux... L'homme est tout enfoncé dans les choses sensibles; il ne peut être longtemps attentif à ce qui est abstrait. Il faut donner du corps à toutes les instructions qu'on veut insinuer dans son esprit; il faut des images qui l'arrêtent... La poésie, c'est-à-dire la vive peinture des choses, est comme l'âme de l'éloquence. » *(Dialogues sur l'éloquence.)* Toutes proportions gardées entre une modeste classe de petits enfants et une grande assemblée d'hommes et de citoyens, les moyens d'agir sur l'intelligence et sur le cœur restent les mêmes, parce qu'ils sont conformes aux lois de la nature humaine, qu'il faut connaître et respecter, qu'on soit à la tribune ou dans une école.

Un passage de votre livre, sur les dangers de *l'attention*

---

commandements de la charité, et l'éducation a le plus grand intérêt à utiliser son secours. (Le P. Girard, *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, p. 88.)

exclusive, m'a rappelé un souvenir qui donne lieu à une recommandation pratique, donton appréciera l'importance : « Le but de l'éducation, dites-vous, doit être de rendre l'enfant habituellement et volontiers attentif, non à une chose, mais à toutes sortes de choses, selon les besoins. L'attention exclusive, c'est-à-dire toujours portée vers le même objet, vers la même étude à l'exclusion des autres, fait les esprits étroits et bornés. » (P. 303.) Il y a là un danger grave, et quelquefois de terribles conséquences. Nous venions de fonder à Reims, mes amis et moi, la Ligue de l'enseignement, et d'organiser une bibliothèque populaire, lorsque, quelques mois après, on vint nous apprendre que l'un de nos lecteurs les plus assidus, le propre fils d'un bon instituteur, avait disparu de la ville depuis plusieurs jours, et que toutes les recherches étaient restées infructueuses. On craignait un accident; le canal, la rivière avaient été l'objet d'une sérieuse perquisition. Les parents étaient désespérés, quand une lettre du Havre vint les rassurer. L'enfant était parti de Reims et avait gagné un port pour s'embarquer. Le capitaine auquel il s'adressa eut soin de le faire reconduire à sa famille. D'où venait cette folle équipée? de la lecture exclusive, passionnée, des récits de voyage, des aventures sur terre et sur mer. Avis aux directeurs de nos bibliothèques populaires : ils ont le devoir de diriger, avec tact et sans trop faire sentir leur direction, les lectures des jeunes élèves, de façon que leurs diverses facultés trouvent toutes l'aliment nécessaire à leur développement harmonique. Il ne faut pas plus rompre l'équilibre de l'âme que celui du corps. L'éducateur qui laisse l'intelligence de l'élève s'absorber dans une occupation unique est aussi mal avisé et aussi coupable qu'un professeur de gymnastique qui ne ferait

jamais travailler que le même bras ou la même jambe. Ils arrivent tous les deux à produire des difformités.

L'étude de la *perception extérieure*, l'analyse exacte des données spéciales de chacun de nos sens, notamment du toucher, de l'ouïe et de la vue, amèneront des progrès immédiats dans la marche de l'enseignement et dans l'emploi des procédés. Quand on sait que la vue, par exemple, est chargée seulement de nous faire connaître la lumière, les couleurs, l'étendue plane, mais non le relief, le volume, on ne se contentera pas de placer les élèves devant un tableau mural des poids et mesures ; on croira n'avoir rien fait d'utile et de sérieux, tant que les enfants n'auront pas associé la vue et le toucher dans cette étude, manié les objets eux-mêmes pour en prendre une connaissance personnelle et complète. Reconnaissant avec Platon que l'ouïe et la vue sont par excellence les sens de l'âme, on ne fera pas la faute de toujours enseigner oralement sans s'aider du tableau noir, comme si l'on avait trop de moyens pour fixer l'attention de l'élève, développer son intelligence, assurer sa mémoire et accroître ses connaissances.

Il n'y aura pas moins de profit pour un maître à bien démêler les *causes de ses erreurs* et à en connaître les remèdes. Au lieu de s'irriter, de s'impatienter contre les enfants qui répondront souvent mal à ses questions, il sera à même de travailler utilement avec eux à leur éducation intellectuelle. Loin d'avoir la moindre idée de lancer un mot blessant de reproche à l'auteur de la réponse inexacte, comme j'ai eu quelquefois le regret d'en entendre, il s'ingéniera à faire trouver à l'élève sa faute et

la raison de sa faute, il saura tenir compte de l'effort malheureux, il dissipera la confusion des idées, remettra l'ordre dans l'esprit, et aura la satisfaction non seulement d'avoir rectifié une pensée fausse, mais d'avoir fortifié la logique naturelle de ses petits auditeurs, qui auront pu tous profiter de la méprise d'un de leurs camarades.

Parmi les opérations de l'esprit, il en est une qui mérite une attention toute particulière : c'est *l'association des idées*. Son importance est telle qu'elle a paru à quelques philosophes constituer en quelque sorte l'intelligence elle-même, et tenir dans le monde des esprits le même rang que l'attraction dans le monde des corps. Qu'est-ce que penser, sinon associer des idées ? Qu'est-ce encore que composer, sinon associer des idées ? Et enseigner, n'est-ce pas montrer l'enchaînement des idées ? Et le meilleur maître n'est-il pas celui qui est le plus habile à rendre bien sensible et bien clair cet enchaînement, de manière à ce que chaque acquisition devienne le point de départ d'un nouveau progrès ? C'est, ce me semble, l'œuvre essentielle de l'éducation, tant intellectuelle que morale, que d'habituer les enfants à bien faire cette opération si importante, que de travailler à détruire dans leur esprit et dans leur conscience toutes ces associations fautives, sources des préjugés, de la superstition, du fanatisme, des folles entreprises, des passions malsaines, des rêves insensés, des utopies sociales, pour établir sur leurs ruines ces principes vrais, base des convictions solides, des légitimes espérances, garantie du bonheur des individus et de l'ordre social.

Ainsi, pour me borner à quelques exemples, combien ne serait-il pas regrettable que nos instituteurs, trop étroi-

tement occupés de lecture, d'écriture, d'orthographe, de calcul, et des matières exigées pour le certificat d'études primaires, songeant à meubler la tête de leurs élèves plutôt qu'à la forger, les laissassent partir de l'école imbus d'idées fausses et dangereuses, associant déjà, ou prêts à le faire, la moralité et le succès, l'honneur et l'argent, le bonheur et la richesse, le travail manuel et la servitude, le capital et la tyrannie, le patron et l'ennemi, le salaire et l'oppression, la propriété et le vol, la société et l'exploitation du faible par le fort, le progrès et l'emploi de la violence, etc. ! L'enseignement moral, civique, économique, a heureusement pénétré dans nos écoles; mais il n'est encore qu'à ses débuts, et je ne crois pas inutile de signaler à nos instituteurs les erreurs, les préjugés, les sophismes contre lesquels il importe de prémunir les jeunes générations.

Le procédé fondamental de l'intelligence, c'est *la constatation des différences et des ressemblances*, qui servent à former les genres et les espèces, à classer nos idées, à grouper nos connaissances, à mettre de l'ordre dans la multitude de nos perceptions, à saisir l'ensemble de la nature. La netteté de l'esprit et la puissance de la pensée s'accroissent à mesure que l'on devient capable de bien faire ce travail. J'ai, à ce propos, un très utile et très charmant exercice à indiquer aux instituteurs. Il peut, à titre de récréation, occuper agréablement quelques minutes dont on ne saurait que faire, et réveiller l'attention à la fin d'une classe. Toutes les matières du programme, toutes les leçons et tous les devoirs, toutes les lectures et les explications peuvent se prêter à ce jeu, que j'appelle : le jeu de la pensée.

Il s'agit, en effet, de deviner la pensée d'autrui, que la difficulté soit proposée par l'instituteur à toute la classe, ou par les élèves à un de leurs camarades.

Supposons qu'il s'agisse d'une personne. Au premier abord, la difficulté paraît insurmontable. Comment la trouver au milieu de ces milliards d'individus qui, depuis la création du monde, sont arrivés à l'existence sur toute la surface de la terre? Imaginez un facteur réduit à parcourir les diverses contrées du globe et à demander à chaque personne qu'il rencontrerait: Est-ce vous M. un tel? La lettre n'arriverait jamais, ou ce serait le plus surprenant des hasards. Eh bien! mettez sur l'adresse trois ou quatre mots: France, Seine-et-Oise, Viroflay, et jetez-la dans le premier bureau venu des deux continents; elle me sera remise sans hésitation et sans délai. Nous aussi, nous cherchons une personne. Nous la trouverons, et assez rapidement, si nous savons, par nos questions, rétrécir de plus en plus le champ des recherches, comme les mots France, Seine-et-Oise, Viroflay, ont successivement simplifié la besogne du facteur. Est-ce une personne vivante? si oui, voilà toute l'histoire du passé écartée. — Est-elle en France? si oui, nous n'avons plus à parcourir le monde. — Est-elle à Paris? si oui, est-ce un personnage politique? si oui, est-ce un député, un sénateur, un ministre? Est-ce le chef de l'État? Et ce sera en effet le nom vénéré de M. Jules Grévy, président de la République, que l'instituteur aura fait connaître dans une leçon d'instruction civique. Il y a là, sous forme d'amusement, un exercice si pratique de réflexion, de sagacité, d'invention, de méthode, que je n'aurai pas besoin de vous demander d'excuse pour cet épisode d'une lettre consacrée aux graves questions de la psychologie.

Nos maîtres ont encore besoin d'apprendre de la psychologie *quels services la parole rend à la pensée*, comment elle ne se borne pas à la transmettre, mais sert à la former, à la rendre claire et précise, par la nécessité où nous sommes d'analyser nos pensées pour choisir les mots convenables. Il y a là un merveilleux instrument d'éducation intellectuelle, sans parler de l'étude de la langue et de l'exercice de composition. Que de classes où l'on ne s'en doute pas encore! Et la preuve, c'est que le maître permet à l'élève de répondre par quelques mots isolés, sans exiger une proposition bien complète et bien ordonnée. Heureux encore, quand il ne commence pas lui-même les mots pour faciliter le travail de l'enfant : détestable routine, toujours vivace, que j'ai prise en flagrant délit jusque dans les leçons d'écoles normales et les interrogations de plus d'un inspecteur primaire. — Que représente ce nombre (il s'agissait d'un problème sur les monnaies)? Allons donc! c'est le *prix de fabrica*...? — *tion*. Qu'est-ce que le mot sage? Eh bien, vous ne reconnaissez pas un *adjectif qualifi*..? et la classe en chœur criait: *catif!* Dans une conférence pédagogique, un instituteur interrogeait les élèves sur la fable : *Le lion et le rat*, qu'il venait d'expliquer. Les rugissements du lion ne pouvaient le délivrer des rets dans lesquels il était pris, et d'ailleurs c'était le moyen d'attirer les *chas*... — Prenez garde, observai-je en riant : vous allez faire sauver le rat! — mais les enfants achevèrent le mot si comiquement coupé : *seurs!* Un pareil procédé est tout bonnement ridicule. Il aide tellement l'élève et le dispense si bien de réfléchir que le premier venu, entrant en classe, pourrait répondre à une question qu'il n'a pas entendue. Il faut exiger dans les réponses, non des lambeaux de phrases, mais des phrases

correctes, claires et régulièrement construites. Il n'y a pas de meilleur moyen d'apprendre à penser avec netteté et méthode que cet exercice si simple de la parole.

Ces applications de la psychologie à l'éducation sont une mine inépuisable où l'instituteur ne fouillera jamais sans rapporter quelque réforme et quelque progrès. La théorie de la *mémoire* lui apprendra à se méfier des illusions que lui cause cette faculté si merveilleuse chez l'enfant. Il croit avoir été compris; on n'a retenu que des mots, on les répète imperturbablement, et cependant on ne sait rien réellement. Changez quelques termes de l'interrogation, présentez la question d'un autre côté, le prétendu savant de tout à l'heure reste muet: il sait à peine de quoi on lui parle. Là a été longtemps le vice capital de notre enseignement, pure affaire de mémoire, et de mémoire de mots. Ne faisons pas la faute contraire de négliger cette précieuse faculté, à l'âge surtout où elle est si active et si puissante; la mémoire est la condition indispensable de tout progrès; mais donnons-lui à garder de véritables acquisitions, des idées nettes, des connaissances précises. « Les instituteurs, dit le P. Girard, ont raison d'insister sur la culture de la mémoire; mais nous leur demandons, au nom de l'enfance, de cultiver comme but la mémoire des choses, et de ne faire qu'un moyen de la mémoire des mots. Cela seul est dans l'ordre. »

La théorie de l'*habitude* ne mérite pas moins les sérieuses méditations de l'instituteur: il n'y en a peut-être pas de plus fondamentale dans l'art de l'éducation. Comme il importe de connaître son double effet, résultat contradictoire l'un d'activer, d'affiner, de perfectionner; l'autre de ralentir, d'engourdir, de paralyser; en sorte que l'habitude est

à la fois, tantôt le plus utile auxiliaire, tantôt l'ennemi le plus dangereux ! Si l'enfant a été habitué à travailler passivement, à se payer de mots, à répéter une leçon mal comprise, à copier des devoirs où son intelligence n'est pas en jeu, quel tort, irréparable peut-être, n'a-t-on pas fait à sa pensée ! On en a faussé ou brisé le ressort. Que d'hommes médiocres ou nuls l'école livre ainsi à la société ! Serait-ce la peine de dépenser tant d'argent pour un si piètre résultat ?

Comment diriger autrement que par caprice ou par routine l'éducation morale des enfants, si l'on n'a pas réfléchi aux *mobiles divers qui influent sur la volonté*, sur les instincts naturels qui nous poussent à agir, sur le secours qu'ils peuvent offrir et sur les dangers qu'ils présentent, sur les moyens de les employer en les contenant dans de justes limites, sur les inclinations, les affections et sur le besoin qu'elles ont du contrôle de la raison ; si l'on ne sait pas tenir compte des bornes de la liberté pour mesurer avec indulgence la responsabilité, faire la part légitime du plaisir, de l'intérêt et du devoir dans la vie, distinguer les impérieuses prescriptions de la conscience des mille exigences de l'usage et de la société ? C'est évidemment faute de cette préparation philosophique que nombre de parents et de maîtres exercent d'une façon si incohérente leur autorité morale et ne réussissent qu'à former des caractères irrésolus et flottants. Richter a fort plaisamment arrangé, à leur adresse, un plan d'études : « A la première heure : *la morale pure doit être enseignée à l'enfant* ; à la deuxième : *la morale mixte, ou la morale de l'utilité pour soi-même* ; à la troisième : *ne voyez-vous pas que votre père fait ainsi ?* à la quatrième : *vous êtes petit,*

et cela ne convient qu'aux grandes personnes; à la cinquième: *la grande affaire est que vous réussissiez dans le monde et deveniez quelque chose dans l'État;* à la sixième: *ce sont les choses éternelles et non les temporelles qui déterminent le mérite de l'homme;* à la septième: *donc supportez l'injustice et ayez patience;* à la huitième: *mais défendez-vous bravement si l'on vous attaque;* à la neuvième: *cher enfant, ne faites pas de bruit;* à la dixième: *un petit garçon ne doit pas rester immobile comme cela;* à la onzième: *il faut obéir à vos parents;* à la douzième : *et faire votre éducation vous-même!* » (Herbert Spencer, *De l'éducation.)*

Dans quel esprit, avec quelle mesure et par quelle méthode convient-il d'initier les instituteurs à ces études délicates, pour que ces nouvelles connaissances ne soient pas un savoir superficiel, formaliste, mal digéré, prétentieux et plus ou moins stérile? Un excellent article de M. Janet, inséré dans la *Revue pédagogique*, numéro 7, juillet 1881, ne saurait être trop recommandé aux maîtres chargés de cet enseignement dans les écoles normales: ils y trouveront les conseils les plus autorisés, la direction la plus sûre et en même temps de parfaits modèles de leçons préparatoires. Les théories méthodiques, l'appareil didactique de la science, ne doivent pas précéder l'étude des faits. C'est l'observation personnelle, la réflexion, qu'il s'agit de provoquer et de résumer dans une suite régulière de propositions, non de supprimer. Il y a des questions de spéculation pure plus que de pratique où il ne faudra pas s'attarder et souvent se perdre, par exemple: la nature de l'âme, la théorie des facultés, l'origine des idées. Les questions plus curieuses qu'utiles, les controverses épineuses, les

difficultés abstraites, tout cela doit être écarté avec soin. Il faut se borner à la description expérimentale des faits essentiels et des lois principales de la nature humaine, à une psychologie réduite, en un mot, mais vivante, et non desséchée en arides formules, qu'on apprend et qu'on récite, mais qui ne rendent ni plus savant, ni plus capable d'instruire et d'élever, pure « suffisance livresque », à laquelle il ne faut cesser de disputer le terrain, au lieu de songer à étendre son domaine, encore beaucoup trop vaste.

Nous poursuivrions la proie pour l'ombre, si, en élargissant sans cesse le cadre des études professionnelles de l'instituteur, nous n'obtenions pas pour résultat dernier un accroissement sérieux de son aptitude pédagogique, une marche de l'enseignement plus conforme à l'évolution naturelle des facultés chez l'enfant, plus propre à aider le développement spontané de son activité, à l'intéresser à son travail et à le rendre heureux. La spontanéité et le plaisir de l'étude, observe avec raison M. Herbert Spencer, sont des pierres de touche pour juger si, dans une leçon, la loi psychologique a été suivie.

LETTRE TREIZIÈME

A M. F. Pécaut, inspecteur général de l'instruction publique, chargé de la direction des études de l'École normale supérieure d'institutrices et de l'École Pape-Carpantier.

Mon cher collègue,

Me voici arrivé à la fin de l'examen des grandes idées générales que M. Herbert Spencer a si magistralement exposées dans son livre *De l'éducation*, et qui ont servi de cadre à mon cours de pédagogie; principes élevés, dont je me suis particulièrement appliqué à mettre en lumière les applications pratiques. J'ai réservé pour sujet de mon dernier entretien avec mes fidèles et studieuses auditrices cette importante conclusion que l'éminent philosophe adresse aux parents, et qui n'intéresse pas moins les instituteurs :

« Souvenez-vous que bien élever un enfant n'est pas une chose facile et simple, mais au contraire extrêmement difficile et complexe; c'est la plus rude tâche de la vie adulte. »

Et, après avoir passé dans une rapide revue toutes les conditions de succès qu'elle réclame, un vigoureux travail d'attention, des études, une connaissance sérieuse de la nature humaine et du caractère des enfants, l'analyse des mobiles de leur conduite, l'examen de soi-même pour reconnaître les mauvaises impulsions, le courage de les combattre et de les réformer, il conclut :

« Bref, vous devrez faire votre propre éducation, en même temps que vous ferez celle de votre enfant (1). »

Cette haute conception de la mission de l'éducateur, du devoir supérieur qu'elle lui impose de travailler à son perfectionnement, mérite la place d'honneur dans nos traités de pédagogie. N'est-elle pas, en effet, le résumé de tout ce qu'il y a de meilleur, de plus substantiel, de plus fécond dans la science pédagogique? Que vaudraient toutes nos réformes, nos créations de cours, d'écoles, de bibliothèques, d'examens de tout genre, si ce mouvement n'aboutissait à ce résultat d'amener notre personnel enseignant à faire un retour sur soi-même, et à comprendre que tout le succès dépend de lui, de ses propres efforts pour relever son niveau intellectuel et moral?

Dans un article profondément pensé, mais écrit avec une sérénité philosophique qui émousse peut-être trop la pointe de votre critique, vous exprimez justement la crainte qu'on ne perde de vue cette idée maîtresse, « au milieu de ce branle-bas général, dans cette sorte de course haletante devenue l'allure habituelle de notre enseignement. » Vous le rappelez aux maîtres avec autorité : « Psychologie, morale, physiologie, c'est en vue de l'éducation qu'ils ont à étudier ces sciences, *et d'abord de leur propre éducation.* Cela seul sera pour eux de bonne pédagogie intellectuelle ou morale, qui se trouve confirmé par leur expérience personnelle, qui sert à rectifier leur propre jugement, à amender leur caractère, à ennoblir leurs sentiments : tout ce qu'ils ne peuvent pas ainsi tourner à leur

(1) « Quand on s'occupe de l'éducation, on croit n'avoir affaire qu'aux enfants, mais on s'aperçoit bientôt qu'il faudrait reprendre celle des parents. » (Mme de Rémusat, *Essai sur l'éducation des femmes*, ch. XII.)

profit et convertir en leur substance, si bien qu'ils l'aient appris et le récitent, ils ne le savent pas : c'est un élément étranger à leur organisme; tel ils l'ont reçu, inerte et lourd, tel ils le transmettront..., interprètes assermentés ou répétiteurs mécaniques d'un nouveau catéchisme..., dévôts crédules et non disciples clairvoyants de la pédagogie... Peut-être, ainsi prémuni, notre enseignement primaire, sur qui reposent de si grands intérêts, sur qui pèse une si lourde responsabilité, échapperait-il à la médiocrité, à l'étroitesse des vues, au formalisme pédantesque et stérile dont il est menacé. » (*Revue pédagogique*, n° 2, août 1882).

Vous savez combien je partage vos idées et avec quelle constante préoccupation je m'appliquais à les faire prévaloir dans mon enseignement à Fontenay-aux-Roses. Permettez-moi de reprendre avec vous, et de continuer, la plume à la main, l'entretien que nous avons eu ensemble plus d'une fois sur cet important sujet.

La vie de l'homme est en réalité une longue éducation, dont le perfectionnement est le but. Après l'éducation de la famille et de l'école, il y a l'éducation personnelle, la culture que l'on se doit à soi-même, non pas seulement pour les besoins de sa profession, mais en vertu de sa nature d'être intelligent et libre, comme l'a si éloquemment démontré Channing dans sa belle conférence aux ouvriers de Boston. Et ce travail de perfectionnement doit être incessant et sans relâche; car c'est le propre de la médiocrité de se croire arrivé à la perfection, de se complaire dans l'admiration de soi-même, de n'imaginer pas qu'il y ait un nouveau progrès à réaliser, de cesser par suite tout effort pour s'améliorer, en vertu du plaisant raisonnement que fait, à son insu, le vaniteux: s'il y avait quelque chose à faire encore,

je ne serais pas un habile homme; or, je suis un habile homme; donc, etc. Décidément, la modestie, pour ne pas dire l'humilité, est bien la première vertu; car elle seule nous permet de ne pas nous faire illusion sur notre valeur réelle, de toujours mesurer la grande distance qui nous sépare de l'idéal entrevu par la raison, et de ne jamais nous ralentir dans l'œuvre jamais achevée de notre perfectionnement.

Si cela est vrai de tout individu, chargé uniquement de sa destinée, à combien plus forte raison faut-il le dire de l'instituteur, sur qui pèse la responsabilité de plusieurs générations ! En entrant dans la carrière de l'enseignement, il accepte la mission de faire des hommes, c'est-à-dire non des savants, encore moins des demi-savants, mais des esprits justes, des consciences éclairées, des cœurs droits et généreux. Toutes ces qualités, il les faut posséder soi-même, ou travailler sans cesse à les acquérir et à les développer, pour entreprendre, avec espoir de succès, de les communiquer. Les préceptes y feront bien moins que les exemples. Tant vaut le maître, tant vaut l'école. L'axiome est vrai pour l'instruction et pour l'éducation, pour la justesse de l'esprit et pour la droiture du caractère. Comment espérer voir sortir des élèves sensés et réfléchis d'une école où le maître, esclave de méthodes et de procédés dont il n'a pas saisi l'esprit, encombre son enseignement de formules abstraites, surcharge la mémoire des enfants de notions mal digérées, parce qu'il ne domine pas son programme; parce que, superficiellement instruit, il se trouve réduit à n'être que l'écho d'un livre, dont il ne peut s'écarter pour donner le véritable enseignement, celui de la parole vivante? Comment espérer voir sortir des élèves ayant un fonds sérieux de moralité d'une école où le maître lui-

même manquerait de cette délicatesse de conscience, de cette fleur d'honnêteté, de cette application constante au devoir, sans lesquelles toutes ses leçons de morale ne seraient que des mots vides et sonores ?

L'autorité morale de l'instituteur, condition indispensable de son influence, repose tout entière sur la conviction profonde qu'il sait inspirer à ses élèves, par tous les actes de sa vie et privée et publique, de la solidité de ses connaissances, de son amour désintéressé pour la vérité, de son ardeur au travail, de son esprit de justice et de loyauté, de son respect de la morale, de son dévouement à ses fonctions. C'est assez dire quels efforts lui sont impérieusement imposés par la nature même des choses pour atteindre à cette hauteur intellectuelle et morale, et pour s'y maintenir sans déchoir. Qui n'avance pas recule. Qui n'entretient pas ses connaissances les voit chaque jour s'effacer et disparaître dans l'oubli. Qui n'augmente pas son savoir tombe dans la routine. Qui se relâche dans la surveillance de soi-même se laisse bientôt aller à des négligences, à des faiblesses, qui portent atteinte à la considération et diminuent d'autant l'autorité et l'influence.

En ce qui concerne son éducation intellectuelle, l'instituteur doit bien se garder de croire qu'il n'a plus qu'à enseigner, eût-il tous les brevets du monde. S'il veut, non pas savoir beaucoup, mais, ce qui importe davantage, bien savoir, pour se mouvoir à l'aise dans cette modeste science et la mettre à la portée de ses élèves, sans la fausser ou l'abaisser, il devra, dans la préparation de ses leçons, soumettre à une révision sévère et à une sérieuse réflexion ses études précédentes, faites peut-être à la hâte et trop de mémoire, en vue des examens. Que possède-t-on bien

à fond, quand on a obtenu le brevet élémentaire de capacité, surtout depuis que le niveau en a été abaissé pour des raisons de circonstance? Je pense à cette plaisante comparaison d'un personnage de Labiche : « La science, voyez-vous, c'est comme la peinture à l'huile: pour que cela tienne, pour que cela soit solide, il faut trois couches! c'est long à sécher, mais cela dure. » Eh bien! avec le brevet élémentaire, on n'a qu'une couche : « la science s'écaille sous l'ongle, ce n'est pas de la peinture, c'est du vernis. »

Breveté de la veille, chargé d'une classe le lendemain, le jeune instituteur a-t-il besoin qu'on lui fasse sentir combien il est nécessairement au-dessous de sa tâche, et qu'on stimule sa bonne volonté? n'a-t-il pas tout le premier conscience de son insuffisance, quelque soin qu'il mette à préparer avec soin ses leçons? Suivons-le dans les divers exercices de la classe, non pour nous donner le malin plaisir de le prendre en faute, mais pour ne pas lui ménager nos bienveillants conseils.

Dès la première heure de la journée, le voilà aux prises avec les difficultés. Il ne s'agit plus de faire réciter la lettre d'un catéchisme, sans explication ni commentaire, besogne fort humble dont le premier venu pouvait aisément s'acquitter; il faut donner aux enfants *l'enseignement moral et civique,* enseignement qu'on a peu ou point reçu soi-même, auquel on n'a pas été préparé, et qui est particulièrement délicat. Il comporte moins que tout autre la médiocrité. Ce n'est pas tout d'expliquer le devoir, il faut savoir le faire aimer : il faut convaincre l'esprit de l'élève par la solidité et la clarté des idées, et persuader son cœur par un langage chaleureux, exempt de toute déclamation. On a sans doute le secours des livres qui ont été composés en

vue de faciliter au maître l'application des nouveaux programmes, et quelques-uns de ces livres sont excellents. Mais ne nous imaginons pas, dans ces matières surtout, qu'il suffise d'avoir un quart d'heure d'avance sur ses élèves pour être en état de leur donner un enseignement réellement fructueux. Cette préparation particulière n'est profitable qu'à la condition d'une instruction générale bien assise. Ce ne sont pas quelques mots appris par cœur, quelques phrases lues ou récitées, qui suffiront à constituer une leçon vivante, destinée à laisser des traces profondes et durables dans l'âme des jeunes auditeurs. Ce n'est pas en quelques minutes qu'on a le temps d'approfondir un sujet, de bien posséder la solution d'un problème, d'être en mesure de répondre aux questions des enfants, de varier les explications pour être sûr d'être compris de tous, et surtout de mettre dans sa leçon cet accent convaincu que donne la pleine connaissance de la matière, et qui est l'âme même de cet enseignement moral et civique. En grande majorité, nos instituteurs, nos inspecteurs, nos directeurs d'écoles normales, c'est un hommage que je suis heureux de leur rendre, sentent vivement la difficulté de ces leçons et la nécessité de se mettre à l'école des philosophes et des moralistes.

Puis vient la *lecture*, exercice capital dont on ne comprend pas généralement assez l'importance et les difficultés, bien que de très réels progrès soient réalisés ; ce n'est pas une petite affaire que d'expliquer nettement, avec exactitude, un mot, une locution, une phrase, que de donner des définitions sûres et précises. Celui qui sait bien définir, disait Platon, est un homme divin. On ne peut y réussir sans un développement général de l'intelligence, une certaine culture littéraire, des connaissances

étendues et variées, des études sérieuses sur la formation de la langue, sur la composition et la dérivation des mots, des notions d'étymologie. Le ton naturel, l'expression, qui font le charme et l'utilité de la lecture, exigent beaucoup de sagacité, de goût, beaucoup d'exercice et de réflexion. Aussi n'y a-t-il rien de plus rare qu'une lecture bien faite, si ce n'est peut-être une bonne explication d'une lecture. La page lue devient presque toujours le texte de remarques grammaticales, de commentaires historiques et géographiques, de leçons de choses. On y trouve tout, excepté ce qui devrait être le fonds de la leçon, l'étude de la langue elle-même, l'analyse des pensées : travail bien plus difficile, mais bien autrement utile à l'éducation des facultés de l'enfant.

Cet enseignement de *la langue nationale*, qui est au premier rang des devoirs de l'instituteur, les leçons de grammaire, qu'on le sache bien dans nos écoles, sont insuffisantes à le donner. Les règles grammaticales, il faut les connaître sans doute; mais enfin, elles ne constituent que la partie matérielle de la langue; les mots, leur orthographe, leur accord, leur construction, sont l'objet d'une science, secondaire après tout, dans laquelle il ne faut pas s'enfermer, en négligeant l'essentiel, les idées, les sentiments, le cœur et la vie. L'appel que le P. Girard adressait, il y a quarante ans, à tous les instituteurs de l'enfance, n'a pas été entendu partout. « En apprenant à parler à son enfant, la mère la plus ordinaire ne se sert de la langue que comme d'un simple moyen d'arriver à l'esprit pour le former, et voilà que l'instituteur qui lui succède, et qui ne manque pas de se placer beaucoup au-dessus d'elle dans sa pensée, descend dans la réalité incomparablement au-dessous. Ne semble-t-il pas qu'il ignore les

nobles intelligences qu'il a si près de lui, pour ne voir que l'enveloppe qui les cache à sa vue? On dirait qu'il n'a devant lui que des machines à paroles, des machines à écriture et des machines à réciter, qu'il est chargé de monter, comme Vaucanson montait ses automates. En vérité, un instituteur des générations naissantes ne saurait s'avilir davantage, ni dégrader ses fonctions plus complètement. » (*De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, p. 19.)

C'est peut-être ici que nous trouverons la plus grande lacune de l'éducation intellectuelle de nos maîtres. La culture littéraire leur fait généralement défaut. Ils se sont trop confinés dans l'étude terre à terre de la grammaire traditionnelle, sans rajeunir assez leur enseignement en profitant des savants travaux dont la langue française a été l'objet. Dieu me garde de demander pour eux des cours de linguistique, de philologie. Ce sont des étiquettes hors de proportion avec nos modestes études primaires. Cependant, quand des résultats certains sont bien acquis, quand l'histoire de la langue permet de substituer aux explications artificielles, fantaisistes, bizarres, fausses, des solutions simples et vraies, il me paraît très regrettable et très fâcheux de s'en tenir aux errements du passé. Sans faire de science proprement dite, on pourrait au moins, c'est une excellente observation de M. Chassang, « ne dire rien qui doive être contredit par une étude plus approfondie de la langue et de la grammaire. » Je sais que les premiers essais de renouvellement des études grammaticales par l'histoire ont été assez malheureux. M. Brachet s'est agréablement moqué de cet auteur qui « voulant prouver aux Allemands que nous avons la tête plus philologique qu'ils ne le croient, et pour regagner le temps perdu, mettait les enfants au sanscrit dès la salle

d'asile. Mieux vaudrait, concluait-il, retourner à l'enseignement purement machinal des règles. »

Mais ce qu'on ne saurait trop recommander aux instituteurs, c'est de se rendre familiers par un commerce régulier et suivi les chefs-d'œuvre de notre littérature. Ils ont à enseigner la langue française, à commenter des textes français, à guider leurs élèves dans leurs exercices de composition française. Est-ce que tout cela peut se faire sérieusement, en connaissance de cause, avec autorité, avec profit, s'ils sont réduits à une instruction purement grammaticale et à quelques procédés ou recettes de style? Ils sont avant tout des éducateurs. N'est-ce pas une nouvelle et non moins pressante raison pour eux de ne pas rester étrangers, dans la partie qui leur est accessible, à ces humanités, dont le beau nom indique qu'elles sont la culture propre de la nature humaine, des facultés qui nous permettent de nous élever au vrai, au beau, au bien ? A qui mieux qu'à l'éducateur convient cette haute éducation? Les études scientifiques ne suffisent pas à la donner; c'est le fruit de la culture littéraire.

Passant à l'enseignement de l'*histoire*, je n'aurai pas plus de peine à faire comprendre à nos bons instituteurs la nécessité d'étudier, d'approfondir, d'élever leurs connaissances historiques. Est-ce qu'ils peuvent se contenter du petit livre classique qui est entre les mains de leurs élèves? Je le suppose bien fait; mais ce n'est qu'un résumé. Bien des explications, bien des détails y manquent nécessairement pour la parfaite intelligence des faits, de leurs causes et de leurs conséquences. Il y en a assez pour les enfants d'une école primaire. Mais le maître, qui doit dominer son programme, qui ne peut réduire sa leçon à faire réciter un livre page par page, de tel numéro à tel numéro, doit,

par ses lectures et ses études personnelles, acquérir une connaissance moins superficielle, plus intime, des événements passés, et tirer, soit des ouvrages généraux, soit des biographies particulières, ces détails frappants et pittoresques, qui jettent l'intérêt et la vie dans l'enseignement, commandent l'attention, se gravent dans la mémoire, font mieux comprendre et plus aimer la patrie. Les brillants travaux de nos historiens modernes, Augustin Thierry, Guizot, Michelet, Henri Martin, etc., ne peuvent rester étrangers à ceux qui ont la charge d'élever la masse de la nation, de lui donner l'instruction civique, de préparer à la démocratie française les électeurs aux suffrages de qui seront remises en définitive les destinées du pays. C'est par ces larges et fortes études qu'ils se rendront bien compte de la marche des faits, des réformes, des progrès accomplis. Ne parlons pas de philosophie de l'histoire, puisque nous sommes bien décidés à décourager toute prétention ambitieuse, propre à jeter l'enseignement primaire hors de ses voies simples et modestes; mais favorisons de tous nos encouragements ces lectures fécondes, qui développeront dans nos maîtres le sens historique et leur apprendront à porter des jugements plus sûrs sur les hommes et sur les choses, à être justes à l'égard de toutes les époques, à ne pas se livrèr à de faciles et banales récriminations contre le passé, à ne rien dédaigner de ce qui, à son heure, a servi à fonder l'unité et la grandeur de la France.

Si la *géographie*, pour être attrayante et vraiment utile, doit être autre chose qu'une nomenclature aride et passablement ennuyeuse de noms plus ou moins bizarres, si elle doit retracer à l'esprit de l'enfant l'aspect des pays, leur végétation, leurs animaux, les caractères et les mœurs des

habitants, voilà une nouvelle mine, et des plus riches, à exploiter, qui appelle les recherches de l'instituteur. Les récits des voyageurs, l'histoire des découvertes, lui fourniront de quoi animer et faire vivre la géographie. Quel tout autre intérêt présentera la leçon, si le maître, au lieu de se borner, par exemple, à l'énumération des cinq parties du monde, est en état, grâce à ses connaissances historiques et à ses lectures, de faire assister les élèves aux conquêtes successives qui nous ont donné la connaissance du globe; si, partant du monde connu des anciens, il découvre l'Amérique avec Christophe Colomb, Cabral, Pizarre, Cortez, Cartier, double le cap de Bonne-Espérance avec Vasco de Gama, fait le tour du monde avec Magellan, prend possession de l'Océanie avec Cook et Bougainville, parcourt l'Afrique australe avec Livingstone, trouve les sources du Nil avec Grant, Speke, etc., et s'avance vers le pôle sud avec Dumont d'Urville et Ross et vers le pôle nord avec Mac Clure et Nordenskiold! Les documents sont vraiment à la portée de tous : la *Bibliothèque des écoles et des familles*, publiée par la maison Hachette, pour n'en citer qu'une preuve, renferme une nombreuse et très intéressante collection de relations de voyages, où nos maîtres doivent puiser à pleines mains pour leur propre instruction et le profit de leurs élèves.

Et la *leçon de choses!* Comme elle fait sentir à l'instituteur, mieux que toute autre partie du programme, le besoin de l'étude! Quel vaste domaine que celui des sciences physiques et naturelles avec leurs applications! Même quand on est pourvu du brevet supérieur, que de choses on ne sait encore que superficiellement! Comme on est encore peu capable de donner sur les sujets quelquefois

les plus usuels et les plus simples des renseignements sûrs, précis et bien clairs, d'expliquer, d'une manière intéressante et utile, la composition, les propriétés et la fabrication des objets, de ne pas rester court devant la question curieuse d'un enfant, de faire avec fruit la visite d'une ferme, d'une usine, une promenade dans les champs, et d'inspirer aux élèves, par une direction intelligente, le goût des choses de la nature ! C'est là surtout qu'il ne suffit pas d'avoir un quart d'heure d'avance pour consulter à la hâte un livre, y recueillir tant bien que mal quelques notions techniques, pour rendre ensuite crue et indigeste, en classe, la nourriture peu substantielle que l'on vient d'ingérer rapidement. Il faut savoir beaucoup et bien, même pour dire fort peu aux enfants, et pour choisir avec tact ce peu qui leur convient. On n'improvise pas un pareil enseignement. Il faut s'y préparer de loin et sérieusement. J'ai, pour mon compte, entendu tant de prétendues leçons de choses, si peu solides pour le fond, si peu intéressantes dans la forme, si peu utiles à l'instruction des enfants, qu'il m'est arrivé parfois d'aller jusqu'à me demander si l'on ne ferait pas mieux de les supprimer et de les interdire. Je ne connais rien de plus illusoire et de plus dangereux que de farcir la mémoire des élèves de notions vagues, incomplètes, ou même fausses. Ce n'est pas seulement du temps perdu ; ce sont des esprits que l'on dévoie, en leur ôtant, non l'ignorance, mais le sentiment de leur ignorance ; ce sont des amours-propres que l'on excite par une vaine apparence de savoir. L'école n'est pas faite pour former des bavards présomptueux, parlant à tort et à travers des choses qu'ils ignorent, pour grossir le nombre des déclassés.

Indépendamment des connaissances proprement dites

qu'il faut acquérir pour bien donner un enseignement même primaire, il y a une étude de première importance pour un instituteur : c'est l'*art d'enseigner et d'élever*. La pédagogie est certes aujourd'hui en grande faveur, presque à la mode, et, comme vous le dites avec esprit, « un étranger qui visiterait notre pays pour reporter à ses compatriotes ce qu'il a vu de plus saillant, ne risquerait guère de se tromper en écrivant sur son carnet de notes : la France pédagogise. » Par une négligence vraiment incroyable, on avait trop laissé de côté jusqu'à ces dernières années la science et l'art de l'éducation : il n'en était pas même question dans cet examen professionnel du brevet de capacité qui donne le droit d'enseigner ; on les avait même, à une certaine époque, pour ainsi dire mis en interdit dans les écoles normales, tenues d'ailleurs en suspicion et quelque peu menacées dans leur existence. Depuis, avec une furie toute française, on s'est précipité dans une voie nouvelle. Pour se préparer aux nombreux examens institués en vue de relever le niveau des études et la valeur des maîtres, et imposés comme condition d'avancement, on a dû à bref délai amasser un savoir nécessairement hâtif et superficiel, confier à sa mémoire des formules à moitié comprises, des définitions où il y a plus de mots que d'idées, des classifications qui font l'effet de compartiments bien vides, des noms d'auteurs et d'ouvrages, dont on a entendu parler plutôt qu'on ne les a maniés, lus et médités, des théories mal assises et qui se confondent l'une l'autre. Il est déplorable de voir bon nombre de candidats se payer de mots et parler à tort et à travers de méthode intuitive, inductive, déductive, catéchétique, socratique, à peu près comme tel personnage de La Fontaine parlait du Pirée. C'est le fruit naturel de cette vaine et stérile culture forcée

en serre chaude, dont le résultat le plus grave serait d'épuiser, d'énerver les esprits, de briser leur ressort, de les détourner de leur véritable voie, celle du travail lentement mûri, de la réflexion personnelle, de la recherche désintéressée du vrai. Vous avez eu mille fois raison, mon cher collègue, de dénoncer le mal ; les vrais pédagogues ont applaudi à votre salutaire avertissement.

On ne saurait trop le direet le redire aux instituteurs : méfiez-vous, comme de la peste, de ce semblant d'érudition qui permet de jeter de la poudre aux yeux des ignorants et des simples, mais qui fait hausser les épaules aux esprits sensés et clairvoyants. Ne clouez pas de grands mots à tout propos. Ne nous ramenez pas une nouvelle scolastique, aussi creuse, aussi ergoteuse, aussi ridicule, dont vous seriez les premières victimes, et qui pourrait compromettre le bon sens des jeunes générations confiées à vos soins ; qui vous fausserait l'esprit, vous bouffirait de prétention, et vous exposerait aux justes risées de vos adversaires, sans que vos amis puissent prendre votre défense. Ils appelleraient plutôt de leurs vœux un autre Molière pour livrer aux railleries de la scène et corriger par le ridicule une nouvelle race de pédants. Ne donnez pas raison à ce mot, qui ne doit pas faire fortune, que « la véritable pédagogie se moque de la pédagogie. » Ne trompe pas la confiance que l'on a eue dans la rectitude de votr intelligence en ne craignant pas de vous convier à de fortes études, qui étaient jusque-là regardées comme au-dessus de vos moyens et de vos besoins. Ah ! quand je vous demandais de vous donner à vous-mêmes une solide culture littéraire, je pensais en particulier au service que vous rendrait la lecture de notre grand poète comique, dont la verve intarissable a poursuivi les Marphurius, les Pancraces,

les Vadius, les Trissotins, les bourgeois gentilshommes, les beaux-esprits, les Précieuses ridicules, les médecins charlatans, les pédants de toute sorte. « Aimer Molière, a dit admirablement M. Sainte-Beuve, c'est aimer la santé et le droit sens de l'esprit chez les autres, comme pour soi. »

La santé de l'esprit, telle était précisément la conclusion très nette de votre remarquable travail, mon cher collègue; voilà le but supérieur que doit se proposer l'éducation, celle du maître comme celle de l'élève. Il s'agit donc beaucoup moins d'accumuler des connaissances, que de fortifier en soi le jugement, la réflexion, le raisonnement. Il s'agit moins de dévorer une grande quantité de livres, que d'en choisir un petit nombre d'excellents qui, écrits par de véritables penseurs, puissent éveiller la pensée. « L'homme qui n'aura jamais été mis en contact avec des esprits supérieurs au sien, — c'est Channing qui parle, — parcourra probablement le même cercle monotone de pensée et d'action jusqu'à la fin de sa vie. C'est surtout par les livres que nous jouissons du commerce des esprits supérieurs. Dans les plus beaux livres, les grands hommes nous parlent, nous donnent leurs plus précieuses pensées et versent leur âme dans la nôtre. Les livres sont la voix de ceux qui sont loin et de ceux qui sont morts; ils nous font les héritiers intellectuels des siècles écoulés. Ils sont le souffle des grandes âmes du temps passé.

« Mais nous n'avons pas besoin de beaucoup de livres pour atteindre le grand objet de la lecture. Peu vaut mieux que beaucoup. Quelques heures consacrées à étudier sincèrement ce peu de livres suffiront pour animer la pensée et enrichir l'esprit. La science recueillie dans les livres a moins de valeur que les vérités dont nous

sommes redevables à l'expérience et à la réflexion. Et vraiment les connaissances qu'on tire aujourd'hui de la lecture, étant acquises sans effort de l'esprit, sans réflexion, sans lutte, sont plutôt l'apparence du savoir que le savoir lui-même. Une grande partie de nos lectures est inutile, je dirai presque pernicieuse. L'esprit se dissipe dans des lectures superficielles... La grande utilité des livres, c'est d'exciter en nous la pensée; c'est de nous porter vers les questions qui ont occupé les grands hommes pendant des siècles; c'est d'exercer le jugement, l'imagination et le sentiment; c'est de nous inspirer une vie morale, puisée dans le commerce des esprits plus élevés que nous.» *(De l'éducation personnelle, de l'élévation des classes ouvrières.)*

Pour trouver de suite une application de ces principes puisés dans la reconnaissance et le respect de notre nature intelligente, je dirai aux instituteurs qui ont à traiter une question dans les conférences pédagogiques, qui préparent une leçon pour leur classe, ou un devoir pour le comité de correction : le sujet étant donné, faites d'abord œuvre de travail personnel, constatez ce que vous savez et ce que vous ne savez pas, consultez ce que votre expérience professionnelle a dû vous apprendre; alors seulement demandez aux livres de vous aider à corriger, à compléter vos propres aperçus. Vous donnerez ainsi à votre intelligence un sérieux exercice, dont l'habitude accroîtra rapidement la puissance et les bons résultats. Est-ce ainsi que l'on procède d'ordinaire? Eh non! il est si commode de se jeter aussitôt sur un manuel, un traité, de le copier tout au long, en oubliant même parfois les guillemets, et d'emprunter à divers auteurs une série de citations, dont on compose péniblement une marqueterie sans aucune originalité et d'un médiocre profit. On ne sort pas, en

effet, d'un travail aussi secondaire, avec un esprit plus alerte, plus sûr de ses jugements, plus vigoureux dans la liaison de ses idées, plus habitué à remonter aux principes ou à descendre aux conséquences, moins disposé à adopter servilement les opinions d'autrui. Montaigne s'attaque avec raison aux pédants qui « vont pillottants la science dans les livres, et ne la logent qu'au bout de leurs lèvres, pour la dégorger seulement et mettre au vent. » Lui-même s'accuse de sottise « escorniffiant par cy par là des livres les sentences qui lui plaisent », et il prononce sur lui et les autres un blâme qui est une excellente leçon d'éducation : « Nous sçavons dire : Cicero dict ainsi ; voylà les mœurs de Platon ; ce sont les mots mesmes d'Aristote. Mais nous, que disons-nous nous-mesmes ? que jugeons-nous ? que faisons-nous ? Autant en diroit bien un perroquet. » Avis aux hommes de bonne volonté qui travaillent dans les conférences pédagogiques. Il importe de ne pas laisser égarer leurs efforts ; c'est leur initiative, leur personnalité, leur esprit d'observation que nous cherchons à développer, et non leur mémoire ou un simple talent de compilation.

L'œuvre de sa propre éducation morale ne mérite pas moins que celle de son éducation intellectuelle d'être proposée à l'instituteur comme l'objet de ses plus graves préoccupations. Ici, il n'y a pas lieu d'entrer dans beaucoup de détails. Il suffit de faire appel à la conscience des maîtres, de leur rappeler la grandeur et la difficulté de leur mission, la lourde responsabilité qu'ils ont acceptée, et toutes les espérances que la patrie fonde sur eux. Ils doivent être, pour les enfants et les familles, des exemples vivants de la pratique du devoir. Ils savent combien l'œil de l'élève

est perspicace à saisir leurs travers, leurs défauts et leurs faiblesses. D'ailleurs, au moment où le personnel laïque est appelé à remplacer partout les congréganistes, n'est-ce pas un devoir d'honneur de veiller sur soi plus attentivement que jamais, de se surpasser soi-même pour ne pas compromettre la cause de l'esprit moderne et de la société civile, pour non seulement ne pas donner prise aux accusations d'ennemis passionnés, mais pour forcer à la longue leur estime et les réconcilier avec nos institutions.

La faveur publique qui s'attache depuis quelques années aux instituteurs n'est-elle pas elle-même un sérieux danger, contre lequel il est bon de les prémunir? On leur répète sur tous les tons, et c'est la vérité, que l'avenir du pays, que les destinées de la France sont en grande partie dans leurs mains, que « l'éducation sera désormais chose sacrée (1) », que « nulle fonction, sous le rapport de l'importance et de la dignité, n'est comparable à l'éducation de l'enfance, que c'est le premier de tous les arts et la première de toutes les sciences, que le plus saint devoir de la société est d'encourager les bons maîtres (2). » Ce sera certainement, dans l'histoire, l'honneur de notre siècle d'avoir proclamé ces principes élevés et de ne reculer devant aucun sacrifice pour les faire passer de la théorie dans la pratique. Mais voilà le pauvre petit maître d'école d'autrefois qui passe de l'obscurité en pleine lumière, qui prend une importance toute nouvelle, qui devient véritablement l'homme nécessaire de la situation. On a dit du XIXe siècle qu'il était le siècle des ouvriers : c'est une conséquence qu'il soit le siècle des instituteurs. La tête

(1) Discours de M. J. Ferry au Congrès pédagogique, 2 avril 1880.

(2) Channing.

ne peut-elle tourner dans l'enivrement d'une pareille fortune?

Dieu merci, la République de 1870 a été plus sage que celle de 1848, et elle n'a pas inspiré d'ambition malsaine au personnel de l'enseignement primaire. Elle n'a pas commis la faute impardonnable de les lancer dans la carrière politique, comme l'auteur de la circulaire trop fameuse du 6 mars 1848 : « Qu'ils oublient l'obscurité de leur condition ; elle était des plus humbles sous la monarchie ; elle devient, sous la République, des plus honorables et des plus respectées. La libéralité des lois républicaines ouvre à ceux qui auront su agir assez puissamment sur l'esprit de leurs cantons la plus belle carrière à laquelle puissent aspirer les grands cœurs. Qu'ils viennent parmi nous, au nom de ces populations rurales dans le sein desquelles ils sont nés, dont ils savent les souffrances, dont ils ne partagent que trop la misère. Qu'ils expriment, au sein de la législature, les besoins, les vœux, les espérances de cet élément de la nation si capital et si longtemps délaissé. Plus ils seront partis de bas, plus ils auront de grandeur, puisque leur valeur morale sera la même que celle de la masse qu'ils résument. »

Ils ont payé trop cher ce moment d'exaltation et de folie, pour que le souvenir de leurs souffrances passées puisse jamais sortir de leur mémoire. Le danger n'est plus là ; ils sont habitués à entendre un tout autre langage : « Dites-leur, c'est M. Jules Ferry qui parle aux inspecteurs primaires, qu'ils ne doivent être ni les serviteurs ni les chefs d'un parti ; dites-leur que leur ambition doit viser plus haut qu'aux petites luttes des petits milieux dans lesquels ils sont jetés. Ils ne doivent pas faire de politique. Non ! Ils doivent être en dehors des partis politiques ; pourquoi ?

Parce qu'ils sont au-dessus! parce qu'ils doivent être, parce que nous voulons qu'ils soient des éducateurs. »

Voici où est le danger, et de l'avis des esprits les plus pénétrants et les mieux placés pour juger sainement les choses, ce danger est des plus grands. — En attendant le jour où l'instituteur, soustrait à l'autorité trop politique du préfet, ne relèvera plus que de son chef universitaire, le recteur, on l'a affranchi de la dépendance de l'autorité ecclésiastique. Le prêtre n'a plus droit de surveillance sur l'école ; la porte lui en est même fermée ; l'école et l'église sont deux domaines distincts. On ne saurait trop se réjouir de cette victoire. Mais l'instituteur fera sagement de triompher avec modestie, et de tirer parti de l'accroissement de sa dignité et de sa liberté, non pour une mesquine satisfaction de son amour-propre et une stérile revanche d'une trop longue sujétion, mais pour un plus entier accomplissement de sa mission. Une attitude arrogante, provocatrice, serait déplacée et ridicule ; elle amènerait de misérables conflits. Délivré de toute participation à l'enseignement religieux, qu'il se garde scrupuleusement de prendre une couleur anti-religieuse. L'école est un terrain neutre, où les diverses sectes n'ont plus accès. Le respect le plus absolu et le plus loyal de la liberté de conscience y doit être enseigné et pratiqué. Il y a encore de grands ménagements à observer pour introduire dans les mœurs et faire accepter sans difficulté par les familles cette réforme capitale. Bien des détails ne pourront être définitivement réglés qu'avec le temps et grâce à un sage esprit de conciliation. L'instituteur est plus intéressé que personne à ne pas se créer lui-même d'embarras, à ne pas s'aliéner les sympathies par des prétentions exagérées, par une complaisance vaniteuse en la

grandeur de son rôle. Certes, jamais il ne se fera une trop haute idée de sa mission ; mais jamais il ne s'appréciera avec trop de modestie, car jamais il n'aura trop d'intelligence, trop de vertu, trop de dévouement, pour la bien remplir.

C'est le dernier conseil d'un ami, qui ne croit pouvoir mieux prouver la sincérité de son attachement que par cette austère parole :

Éducateurs de l'enfance, travaillez sans relâche à votre propre éducation !

F N

TABLE DES MATIÈRES

